MİLLÎ EĞİTİM

Yıl 54 • Sayı 245

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN 1302-5600 ISSN 1302-5600

KIŞ 2025

MİLLÎ EĞİTİM • Sayı 245

2025

ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

MİLLÎ EĞİTİM

KIŞ / Winter 2025 • **Yıl** / Year: 54 • **Sayı** / Number: **245**

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.
Published quarterly. A refereed journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi / *The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education*
Prof. Dr. Yusuf TEKİN
Millî Eğitim Bakanı
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni / *General Publishing Director*
Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı
President of the Board of Education

Yayın Yönetmeni / *Publishing Director*
Hatice Nur KİRAZ AKKAŞ
Eğitim Araştırmaları Daire Başkanı
Head of Department of Educational Research

Yazı İşleri / *Editorial*
Tuğba ARSLAN TUNA/Yazı İşleri Müdürü
Nisa Nur GÜNEYLİ
Yasemin SORGUCU

Yayın Kurulu / *Editorial Board*
Prof. Dr. Ünsal UMDU TOPSAKAL/Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Semih AKTEKİN /Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Alipaşa AYAS / Bilkent Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ /Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ORÇAN /Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK /Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ /Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Adem POLAT / Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Elif ERGİN /Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Gülnur AYDIN / Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Başeditör / *Editor in Chief*
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR
Kurul Başkan Yardımcısı
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Editör Yardımcıları / *Assistant editors*
Emine DEMİREL KAYA
Ferda KOÇAK

Editörler / *Editors*
Dr. Hatice HERDİLİ ŞAHİN
Dr. Günay ŞEN
Dr. Zeynep GÜLER
Dr. Ceren ARAS
Dr. Yasemin ÇİMEN

Dil Editörü / *Language Editor*
Kadriye ÖĞÜT
Ayça KÖKSAL

Kapak Tasarımı / *Cover Design*
Mustafa ARGUN

Dizgi / *Typesetting-Composition*
Esma Burcu KUŞ
Neslihan BAL

Adres / *Address*
Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara
e-mail:med@meb.gov.tr web: ttkb.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0 (312) 413 43 00

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları / *Publications of Ministry of National Education*
9830

Süreli Yayınlar Dizisi / *Periodicals Series*
378

02.10.2024 tarih ve 115705837 sayılı makam oluru ile 150 adet basılmıştır.
The journal was printed in 150 copies with the official approval of the Ministry of National Education, dated 02.10.2024, under approval number 115705837.

Millî Eğitim dergisi; **TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, SOBIAD** *Türkçe veri tabanı ve* **SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)** *uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 1.200 TL'dir.
Abonelik için yıllık abone bedelinin **Döner Sermaye Müdürlüğü** *adına* **Ziraat Bankası**
TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 *No.lu hesabına yatırılması ve makbuzun abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler
Table of Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

1. Okul Sporlarında Dereceye Girmiş Öğrencilerin Sabahçıl-Akşamcıl Durumlarının Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Etkisi/*The Effect of the Morning-Evening Situations of Students who Have Taken a Degree in School Sports on Their Conscious Mindfulness Levels.* • *İsrafil YAŞIN, Metin TAN, Filiz Fatma ÇOLAKOĞLU*.....7

2. Sürdürülebilirlik Eğitimi Bakış Açısıyla Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevresel Sanat Etkinlikleri Deneyimleri/*Preschool Teachers' Experiences with Environmental Art Activities from the Perspective of Sustainability.* • *Duygu ÇETİNGÖZ, Işık ALTUĞ, Endam DÜZYOL TÜRK*.....39

3. Konuşma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi/*Speaking Skills Metacognitive Awareness Scale Development Study.* • *Ümit YEGEN*.....79

4. İki Dilli Türk Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analiz/*A Needs Analysis for the Early Literacy Skills of Bilingual Turkish Children.* • *Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK, Büşra KURT YAHŞİ*.....117

5. Ebeveyn Arabuluculuğu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi/*Adapting the Parental Mediation Scale into Turkish and Analyzing It According to Various Variables.* • *Duygu GÜR, Yalın Kılıç TÜREL*.....153

6. Çocuk Katılım Odaklı Eleştirel Düşünme Eğitimi Programının Çocukların Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi/*The Effect of Child Participation Focused Critical Thinking Education Program on Children's Critical Thinking Skills.* • *Tuğba TAŞER POLAT, Zeliha GÜNEŞ DEMİR , Prof. Dr. Neslihan AVCI , Tuğçe ORTAÇ, Gülseren ARSLAN.....191*

7. Çok Dilli, İki Dilli ve Tek Dilli Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi/*Investigation of Emotional Intelligence Levels of Multilingual, Bilingual and Monolingual Teachers.* • *Mert BAŞBAYRAK, Erhan AKIN.....225*

8. Öğrenmenin Aktarımı Kavramı ve Türe Yönelik Yazma Transferi için Bir Çerçeve Çalışması/*The Concept of Transfer of Learning and Transfer Frameworks for Genre-Based Writing.* • *Osman ÖZDEMİR.....251*

9. Türkiye'de Biyoloji Lisans Müfredatının Biyokorsanlık Kavramı Üzerinden İncelenmesi/*Investigation Of The Biology Undergraduate Curriculum In Türkiye Through The Concept Of Biopiracy.* • *Erdal GÜLER, Hatice AY.....287*

10 İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki/*Relationship Between Reading Habits and Critical Thinking Tendencies of Primary School Students.* • *Aysel ARSLAN, M. Sümeyye POLAT.....321*

11. Development of Teachers' Compliance with Professional Ethics in Relations with Students Scales: Teacher and Student Forms/*Öğretmenlerin Öğrencilerle İlişkilerde Mesleki Etik İlkelere Uygun Davranma Ölçeklerinin Geliştirilmesi: Öğretmen ve Öğrenci Formları. Hasan ARSLAN,* • *Semra TİCAN BAŞARAN, Sibel AYDOĞAN.....355*

12. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Çocuk Kulüplerine İlişkin Görüşleri/ *Views of School Administrators and Teachers Regarding Children's Clubs • Ayhan KANDEMİR 391*

13. Technology in Fictional Children's Books */Technology in Fictional Children's Books. • Bilge DESTEGÜLOĞLU, Oğuzhan YILMAZ 423*

14. İlkokul Öğrencilerinin Kullan-At Plastiklerin Azaltılmasına Yönelik Yaratıcı Drama Temelli Etkinlikler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi/*An Investigation of Elementary School Students' Opinions on Creative Drama-Based Activities Designed to Reduce the Use of Single-Use Plastics. • Gamze MERCAN, Zümrüt VAROL SELÇUK, Filiz TURHAN 449*

15. Kırgızistan'daki Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi/*Examining The Social Media Addiction Levels of University Students in Kyrgyzstan. • Mehmet Arif ÖZERBAŞ, Ainazym Mairambek Kyzy 483*

16. Ortaokul Öğrencilerinin Vatanseverlik Değerine İlişkin Metaforik Algıları/ *Middle School Students' Metaphorical Perceptions Of Patriotic Value. • Latif ÇAM, Sevda Gülşah YILDIRIM 509*

DERLEME MAKALELERİ / REVIEW ARTICLES

17. Bakü'de bir Osmanlı: Muallim Cevdet'in Neşr-i Maarif Cemiyetindeki Faaliyeti ve Azerbaycan Eğitim Hayatındaki Rolü/*An Ottoman in Baku: The Activities of Muallim Cevdet in the Neşr-i Maarif Society and His Role in the Educational Life of Azerbaijan.*
• *MEHDİ GENCELİ, TELMAN NUSRETOĞLU 547*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri / *Publication Principles of the Journal of National Education* 565

Okul Sporlarında Dereceye Girmiş Öğrencilerin Sabahçıl-Akşamcıl Durumlarının Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Etkisi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İsrafil YAŞIN[1], Metin TAN[2], Filiz Fatma ÇOLAKOĞLU[3]

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, israfil_58@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-9395-8474

2 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, metintan58@hotmail.com. ORCID: 0000-0001-7873-2058

3 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, ffiliz@gazi.edu.tr. ORCID: 0000-0002-0635-7583

Gönderilme Tarihi: 13.07.2024 Kabul Tarihi: 30.10.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1515695

Atıf: "Yaşın, İ., Tan, M., ve Çolakoğlu, F. F. (2025). Okul sporlarında dereceye girmiş öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl durumlarının bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. *Millî Eğitim, 54*(245), sayfa 7-38. DOI: 10.37669/milliegitim.1515695"

Öz

Araştırma okul sporları yıldızlar kategorisinde dereceye girmiş olan öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl durumlarının bilinçli farkındalık düzeylerine etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde okul sporlarında yıldızlar kategorisinde dereceye girmiş araştırmaya katılmayı kabul eden 231'i kadın, 244'ü erkek toplam 475 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formu ile birlikte Sabahçılık-Akşamcılık Anketi (SAA) ve Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri (EKBFDE) kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada ergenler için kapsamlı bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinin, içsel deneyimin farkındalığı, farkındalıkla davranma ve iç görülü kavrayış boyutlarında kadın öğrenciler lehine, spor türü değişkenine göre ise dışsal deneyimin farkındalığı boyutunda takım sporları ile ilgilenenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir. Cinsiyet ve yaptıkları spor türü değişkenine göre sabahçıl-akşamcıl durumları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl durumlarına göre ergenler için kapsamlı bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinin farkındalıkla davranma ile merkezsizleşmek ve tepkisizlik boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Sonuç olarak cinsiyet ve spor türü değişkenlerinin bilinçli farkındalık bakımından farklılaşmalara yol açtığı, sabahçıl-akşamcıl durumlarını etkilemediği, sabahçıl-akşamcıl tip durumlarının bilinçli farkındalıkları etkilediği, sabahçıl-akşamcıl durumları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak ilişkiler bulunduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *spor, öğrenci, bilinçli farkındalık, sabahçıl-akşamcıl tip*

The Effect of the Morning-Evening Situations of Students who Have Taken a Degree in School Sports on Their Conscious Mindfulness Levels

Abstract

The research was conducted with the aim of examining the effect of the morning and evening mood of the students who ranked in the star category of school sports on their conscious mindfulness levels. Relational scanning method was applied in the research. The sample of the research consists of a total of 475 students, 231 of whom are female and 244 of whom are male, who have ranked in the star category in school sports in Gaziantep in the 2021-2022 academic year and agreed to participate in the research. In the study, data were collected using a personal information form, Morningness-Eveningness Questionnaire (MEQ) and Comprehensive Mindfulness Experiences Inventory for Adolescents (CMEIFA). In the study, statistically significant differences were obtained in favor of female students in the mindfulness of internal experience, acting with mindfulness and insightful understanding dimensions of the comprehensive inventory of mindfulness experiences for adolescents, and in favor of those interested in team sports in the dimension of mindfulness of external experience according to the sport type variable. Statistically, no differences were found between the groups in terms of their morning-evening status according to gender and the type of sports they do. According to the students morningness-eveningness status, a statistically significant difference was detected between the groups in the dimensions of acting with mindfulness, decentralization and unresponsiveness of the comprehensive inventory of mindfulness experiences for adolescents. As a result, it can be said that gender and sport type variables lead to differences in terms of conscious mindfulness, they do not affect morning-evening states, morning-evening type states affect conscious mindfulness, and there are statistical relationships between morning-evening states and conscious mindfulness levels.

Keywords: *sport, student, conscious mindfulness, morning-evening type*

Giriş

Kökeni Budist psikolojisine dayanan farkındalık kavramı, günlük yaşamda sıkça kullanılan herhangi bir şeyi bilerek ve isteyerek yapma ya da bir konuda birilerini bilgilendirme anlamlarında kullanılmaktadır (Brown vd., 2007; Stuntzner, 2015). Jon Kabat-Zinn tarafından insanlığa ve bilim dünyasına tanıtılan bu kavram (Germer, 2009), eski zamanlarda Budist psikoloji metinlerinde kullanılan Pali dilinde "Sati" kelimesinin karşılığı olan dikkat ve hatırlama anlamına gelmektedir (Germer, 2004; Mace, 2007; Siegel vd., 2009).

Kabat-Zinn'e (1990;1994) göre farkındalık bireyin isteyerek veya kabul ederek, yargılamadan içerisinde bulunduğu ana odaklanmasıdır (aktaranlar Baer vd., 2006; Shapiro vd., 2006). Mace'ye (2007) göre ise farkındalık duyarlı ve kabullenici bir şekilde mevcut duygu ve düşüncelerin etkisi altında kalmadan bir duruma dikkat etmektir. Tanımlardan anlaşılacağı üzere farkındalık birbiri

içine geçmiş, birbirini takip eden niyet, dikkat ve tutum aşamalarından oluşan döngüsel bir süreçtir (Shapiro vd., 2006; Shapiro vd., 2008).

Budist literatüründeki farkındalık kavramının tam karşılığı olmasa da (Brown vd., 2007) günümüzdeki çağdaş psikoloji alanına göre farkındalığı artırarak duygusal ve davranışsal problemlere yol açan sebepleri ortadan kaldırmaya yönelik yaklaşımlar olarak kabul edilen farkındalık (Bishop vd., 2004), her zaman, her yerde, herkes için doğru yaşamanın ve düşünmenin temelini oluşturmaktadır (Thera, 2005). Ayrıca zihnin "otomatik pilotta" olduğu zihinsel alışkanlıkların tam tersi olan farkındalık (Academic Mindfulness Interest Group, 2006; Mace, 2007), ön yargılardan kurtularak her şeyi taze görmemize (Germer, 2004), soğukkanlı olmamıza, deneyimlerin yanında dış dünyayı da dikkat ederek kabul etmeye (Greeson, 2009), kaygı, stres, kronik ağrı gibi bedensel ve duygusal problemlerin azalmasına yardımcı olur (Academic Mindfulness Interest Group, 2006; Siegel vd., 2009).

Müsabakalar sırasında sporcular taraftarların tezahüratları, rakiplerin baskısı, antrenörlerin uyarıları, kendi bilişsel ve duygusal durumları gibi birçok dikkat dağıtıcı durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Hussey, 2015). Bu noktada dikkat ve farkındalık kavramlarının önemi ortaya çıkmaktadır. Sporcuların müsabaka anındaki olumsuz durumların üstesinden gelerek performanslarını artırabilmeleri için dikkat ve farkındalık seviyelerinin gelişerek güçlenmesi gerekmektedir (Gür ve Alataş, 2022). Bilişsel bir yetenek, kişilik özelliği ve bilişsel tarz olarak (Sternberg, 2000) organizmanın kalıtsal özelliği kabul edilen farkındalığın eğitim yolu ile geliştirilmesi mümkündür (Brown vd., 2007; Creswell, 2017). Farkındalığı geliştirmeye yönelik eğitimler genellikle dikkatsizliği azaltarak farkındalığı artırmak üzerine yapılmaktadır (Langer ve Moldoveanu, 2000).

Yeryüzünde yaşayan tüm canlıların biyolojik ve fizyolojik faaliyetleri belirli bir sistem ve süreleri değişkenlik gösteren biyolojik ritimler çerçevesinde meydana gelmektedir (Hidalgo vd., 2009; Summa ve Turek, 2014; Waterhouse, 1999). Biyolojik ritimler beslenme, uyuma ve üreme gibi canlıların hayatlarını kolaylaştıran ve yaşadıkları çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olan süreçlerdir (Schulz, 2007; Waterhouse, 1999). 24 saatte gerçekleşen değişikliklere uyum sağlayacak şekilde canlıları hazırlayan bu süreçlere "Sirkadiyen ritim" denir (Correa vd., 2013; Izac, 2006; Summa ve Turek, 2014; Takahashi vd., 2008; Waterhouse, 1999).

Sirkadiyen ritim kan basıncı, uyanıklık-uyku durumları ile vücut sıcaklığındaki değişimler, hormonların salgılanması (Correa vd., 2013; Hidalgo vd., 2009; Selvi vd., 2011; Takahashi vd., 2008), bilişsellik ve ruh durumu gibi süreçleri içermektedir (Waterhouse, 1999). Bireyler arasında farklılıklar gösteren sirkadiyen ritimler (Adan vd., 2012; Vitale ve Weydahl, 2017), endojen (iç) ve ekzojen (dış) faktörlerden etkilenen kronotipleri oluşturmaktadır (Cavallera ve Giudici, 2008; Roenneberg, 2015). İlk olarak Kleitman kronotipleri "sabahçıl" ve "akşamcıl" olarak ikiye ayırmış bunların yanında öğleden sonra tipleri olan "ara tiplerin" ise pek öneminin olmadığını ifade etmiştir (Horne ve Östberg, 1977). Genel olarak insanların ritimlerinde görülen değişiklikler ile uyuma ve uyanma saatlerine bağlı olarak kronotipler "sabahçıl tip", "orta tip" ve "akşamcıl tip" olmak üzere 3 grupta sınıflandırılmıştır (Adan vd., 2012; Horne ve Östberg, 1976; Kerkhof, 1985).

Sabahçıl tipler erken yatıp, erken kalkan, zihinsel ve fiziksel performanslarının zirvesine günün erken saatlerinde ulaşan (Adan vd., 2012; Cavallera ve Giudici, 2008; Hasler vd., 2010; Horne ve Östberg, 1976; Lacoste ve Wetterberg, 1993), etkinliklerini sabah yapma eğiliminde olan (Lima vd., 2002), akşamcıllara göre sabahları daha yüksek vücut sıcaklığına sahip olan (Horne ve Östberg, 1976), vücut ısıları daha hızlı artış gösteren tiplerdir (Adan ve Guàrdia, 1993). Akşamcıl tipler geç yatıp, geç kalkan, zihinsel ve fiziksel performanslarını en iyi akşam saatlerinde sergileyen (Adan vd., 2012; Cavallera ve Giudici, 2008; Hasler vd., 2010), sabahçıl tiplere göre güne daha düşük vücut sıcaklığında başlayıp, akşama doğru vücut ısıları artan (Adan ve Guàrdia, 1993), sabah saatlerinde kendilerini yorgun hisseden tiplerdir (Cavallera ve Giudici, 2008). Orta tipe sahip kişiler ise hem sabahçıl tipin hem de akşamcıl tipin özelliklerini taşımaktadırlar (Adan ve Natale, 2002).

Dikkatten farklı olarak eldeki göreve odaklanma olarak tarif edilen farkındalık (Germer, 2004), tüm dikkatini antrenmanlar ve yarışmalar sırasındaki gerçekleştirmesi gereken hareketlere vermesi gereken sporcular için oldukça fazla önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra dikkatin belirli bir olaya doğru hızlı bir şekilde verilme düzeyinin sabah veya akşam saatlerinde kronotiplere bağlı olarak kişiden kişiye değişebilmesinden (Correa vd., 2013) dolayı farkındalık ile sabahçıl-akşamcıl tip durumları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca sporculardan en yüksek performansın elde edilebilmesi için vücut sıcaklık değerleri ile bağlantılı olan sabahçıl-akşamcıl tip durumlarının da

bilinmesi oldukça önemlidir. Literatür incelendiğinde farklı ölçekler kullanılarak sporcuların, spor yapan öğrencilerin, spor lisesi ile spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin bilinçli farkındalıkları hakkında yapılan araştırmalar (Ağca, 2019; Alper vd., 2021; Aygün, 2020; Cathcart vd., 2014; Çelik, 2021; Kesler, 2020; Kozak vd., 2021; Maraşlı, 2018; Mutlu-Bozkurt, 2022; Soylu, 2021; Tingaz vd., 2020; Tingaz, 2020; Topal vd., 2021; Tuzcuoğlu ve Özcan, 2014; Vural ve Okan, 2021; Yalçın vd., 2023) ile sabahçıl-akşamcıl durumları üzerine yapılan araştırmalar (Aslan vd., 2021; Fettah vd., 2022; Pündük vd., 2019) bulunmasına rağmen araştırmada kullanılan ölçeklerin daha önce spor yapan öğrencilere ve müsabakalarda derece yapan sporcu öğrencilere uygulanarak yapılan araştırmalar ile sabahçıl-akşamcıl durumlarının bilinçli farkındalıklarına etkisinin incelendiği araştırmalara rastlanılmamasından dolayı araştırma önem arz etmektedir. Okul sporlarında dereceye girmiş olan öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl durumlarının bilinçli farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi amacı ile yapılan araştırmada ayrıca cinsiyet ve spor türü değişkenlerine göre bilinçli farkındalık deneyim düzeyleri ile sabahçıl-akşamcıl durumları bakımından fark var mıdır? sorularına da cevaplar aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, evren-örneklemine, veri toplama araçlarına, verilerin analizine, verilerin toplanmasına ve araştırmanın etiğine ait bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evrenin tamamı veya ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemelerine genel tarama modeli denir. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla sayıdaki değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmeye imkân tanımaktadır (Karasar, 2018).

Evren-Örneklem (Araştırma Grubu)

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde düzenlenen okul sporlarında yıldızlar kategorisinde farklı branşlarda (futbol, voleybol, basketbol, hentbol, masa tenisi, tenis, atletizm, badminton, dart, okçuluk, bocce, judo, karate, güreş ve cimnastik) dereceye giren 588 öğrenci

oluşturmaktadır (Gaziantep Gençlik Spor İl Müdürlüğü, 2022). Araştırmanın örneklemini ise Gaziantep ilinde okul sporlarında yıldızlar kategorisinde dereceye girip araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü toplam 475 öğrenci oluşturmaktadır. "Seçkisiz örnekleme yöntemlerinden" olan "basit seçkisiz örneklem" yöntemi kullanılarak araştırma grubu oluşturulmuştur. Basit seçkisiz örneklem yöntemine göre araştırma evrenindeki her elemanın örnekleme seçilme ihtimali eşittir (Arıkan, 2004; Karasar, 2018).

Araştırmaya dâhil olan 475 öğrencinin 231'i (%48,6) kadın, 244'ü ise (%51,4) erkek öğrencidir. Öğrencilerin 290'ı (%61,1) takım sporları ile 185'i de (%38,9) bireysel sporlar ile ilgilenmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile birlikte Sabahçılık-Akşamcılık Anketi (SAA) ve Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri (EKBFDE) kullanılarak veriler toplanmıştır.

Sabahçılık-Akşamcılık Anketi (SAA): Bireylerin sabahçıl-akşamcıl durumlarını belirlemek amacı ile Horne ve Östberg (1976) tarafından geliştirilip Agargun vd. (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanan anket 19 sorudan oluşmaktadır. Anketten alınan toplam puanlara göre 16-41 arası "akşamcıl tip", 42-58 arası "orta tip", 59-86 arası ise "sabahçıl tip" olarak gruplandırılmaktadır. Türk kültürüne uyarlandıktan sonra yapılan güvenirlik analizleri sonucunda anketin tamamı için Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .81 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anket maddelerinin puanları ile toplam puan arasındaki anlamlı ve pozitif korelasyon nedeni ile anketin iç tutarlılığı yüksek bulunmuştur (Agargun vd., 2017).

Ergenler İçin Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri (EKBFDE): Johnson vd. (2017) tarafından geliştirilip Kırca ve Ekşi (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanan envanter "İçsel Deneyimin Farkındalığı (1, 7, 13)", "Dışsal Deneyimin Farkındalığı (2,8,14)", "Farkındalıkla Davranma (18,20,22)", "Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim (3,9,24)", "Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik (4,10,15)", "Deneyime Açık Olma (19,21,23,25)", "Düşüncelerin Göreceliliği (5,11,16)" ve "İçgörülü Kavrayış (6,12,17)" olmak üzere 8 alt boyut ve toplam 25 maddeden oluşan 5'li Likert (1= hiçbir zaman – 5= her zaman) tipinde bir ölçektir. Orijinalinde olduğu gibi toplam puan elde edilmeyerek alt

boyutlardan alınan puanlara göre katılımcıların değerlendirildiği envanterde 8 madde ters puanlanmaktadır (18-25. Maddeler). Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda orijinalinde olduğu gibi 8 faktörlü yapının iyi uyum sağladığı tespit edilmiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda ise envanterin tamamı için Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .70 olduğu sonucu elde edilmiştir (Kırca ve Ekşi, 2018).

Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılırken SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin güvenilirlik analizleri için yapılan Cronbach's Alpha testi sonucunda sabahçıl-akşamcıl anketinde .86, ergenler için kapsamlı bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinde ise .83 güvenirlik katsayıları bulunmuştur. Genel olarak .70'in üzerindeki Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir olması göz önüne alındığında araştırma kapsamında veri toplama araçlarının güvenilir düzeyde ölçme yaptığını söylemek mümkündür (Pallant, 2017).

Öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl anketi ile ergenler için kapsamlı bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinden aldıkları puanlara yapılan tanımlayıcı analizler sonucunda elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerine göre puanların normallik varsayımları analiz edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerilen -1,5 ile +1,5 çarpıklık basıklık değerlerine göre dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir (Tablo 1).

Grupların dağılımı normal olduğundan dolayı öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl anketi ile ergenler için kapsamlı bilinçli farkındalık deneyimleri envanteri puanlarını karşılaştırmak için cinsiyet ve yaptıkları spor türü değişkenlerine göre bağımsız gruplar t-testi, sabahçıl-akşamcıl durum değişkenlerine göre bilinçli farkındalık puanlarını karşılaştırmak için ise One-Way Anova testi kullanılmıştır. Gruplardaki örneklem büyüklüklerinin eşit olmasını gerektirmeyen durumlarda uygulanan Scheffe testi (Taşpınar, 2017) kullanılarak One-Way Anova testi sonucunda elde edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl durumları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkileri tespit etmek için ise Pearson testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında analiz sonuçları %95 güven düzeyinde ele alınmış olup $p<,05$ değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Gaziantep Valiliğinden alınan 13/04/2022 tarih ve 47763202 sayılı izin ile okullara gidilerek dağıtılan veri toplama araçları beden eğitimi ve spor öğretmenleri tarafından öğrencilere uygulanarak veriler toplanmıştır.

Araştırmanın Etiği

Araştırmanın etik kurallara uygunluğu hakkında "Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna" yapılan başvuru 04/03/2022 tarih ve 3 No.lu toplantıda incelenmiş olup 3 sayılı karar sonucunda araştırmanın etik kurallara uygun olduğu bildirilmiştir. Mevcut araştırma süresince "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" çerçevesinde hareket edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Sabahçıl-Akşamcıl Anketi Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	Min	Max	$\bar{X}\pm$ Ss	Çarpıklık	Basıklık
Sabahçıl-Akşamcıl Anketi	24	74	51.24±11.46	-.084	-.955

Tablo 1'de görüldüğü üzere öğrencilerin sabahçılık-akşamcılık anketinden en düşük "24" en yüksek "74" ve $\bar{x}$= "51,24" puan aldıkları tespit edilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Ergenler İçin Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyutlar	Min	Max	X̄± Ss	Çarpıklık	Basıklık
İçsel Deneyimin Farkındalığı	3	15	10.35±2.72	-.149	-.673
Dışsal Deneyimin Farkındalığı	3	15	11.00±2.90	-.502	-.436
Farkındalıkla Davranma	3	15	7.94±3.25	.488	-.731
Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim	3	15	9.05±2.44	.259	-.414
Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik	3	15	9.25±2.77	.066	-.635
Deneyime Açık Olma	4	20	12.41±3.60	.000	-.529
Düşüncelerin Görecelilği	3	15	9.35±2.71	.214	-.639
İçgörülü Kavrayış	3	15	8.00±3.26	.343	-.667

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin ergenler için kapsamlı bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinden aldıkları puanlara göre yapılan tanımlayıcı analizler sonucunda bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinin içsel deneyimin farkındalığı boyutunda en düşük "3" en yüksek "15" ve x̄= "10,35" puan, dışsal deneyimin farkındalığı boyutunda en düşük "3" en yüksek "15" ve x̄= "11,00" puan, farkındalıkla davranma boyutunda en düşük "3" en yüksek "15" ve x̄= "7,94" puan, kabul ve yargılamaksızın yönelim boyutunda en düşük "3" en yüksek "15" ve x̄= "9,05" puan, merkezsizleşmek ve tepkisizlik boyutunda en düşük "3" en yüksek "15" ve x̄= "9,25" puan, deneyime açık olma en düşük "4" en yüksek "20" ve x̄= "12,41" puan, düşüncelerin görecelilği boyutunda en düşük "3" en yüksek "15" ve x̄= "9,35" puan ve iç görülü kavrayış boyutunda en düşük "3" en yüksek "15" ve x̄= "8,00" puan aldıkları tespit edilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Sabahçıl-Akşamcıl Durumlarının İncelenmesi

Değişkenler	n (475)	Sabahçıl-Akşamcıl Anketi					
		Sabahçıl Tip		Orta Tip		Akşamcıl Tip	
		n	%	n	%	n	%
Kadın	231	58	25.1	106	45.9	67	29.0
Erkek	244	80	32.8	107	43.9	57	23.4
Takım Sporları	290	81	27.9	137	47.2	72	24.8
Bireysel Sporlar	185	57	30.8	76	41.1	52	28.1

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan kadın öğrencilerin 58'i (%25,1) sabahçıl, 106'sı (%45,9) orta, 67'si (%29) ise akşamcıl tipdir. Erkek öğrencilerin 80'ni (%32,8) sabahçıl, 107'si (%43,9) orta, 57'si (%23,4) akşamcıl tiptir. Takım sporları ile ilgilenen öğrencilerin 81'i (27,9) sabahçıl, 137'si (47,2) orta, 72'si de (24,8) akşamcıl tiptir. Bireysel sporlar ile ilgilenen öğrencilerin 57'si (%30,8) sabahçıl, 76'sı (41,1) orta, 52'si (% 28,1) ise akşamcıl tiptir.

Tablo 4

Öğrencilerin Cinsiyet ve Spor Türü Değişkenlerine Göre Sabahçıl-Akşamcıl Durumlarının Karşılaştırılması

	Değişkenler	n (475)	X̄± Ss	t	sd	p
Sabahçıl-Akşamcıl Anketi	Kadın	231	50.22±11.61	-1.878	473	.061
	Erkek	244	52.20±11.26			
	Takım	290	51.27±11.33	.072	473	.943
	Bireysel	185	51.19±11.69			

p>0.05

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet ve yaptıkları spor türü değişkenine göre sabahçıl-akşamcıl durumlarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre; sabahçıl-akşamcıl anketi toplam puanında kadın ile erkek öğrenciler arasında ($t_{(473)}$=-1,878; p=,061>,05) ve takım ile bireysel sporlarla ilgilenen öğrenciler arasında ($t_{(473)}$=,072; p=,943>,05) gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 5

***Öğrencilerin** Cinsiyet Değişkenine Göre Bilinçli Farkındalık Deneyim Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Alt Boyutlar	Değişken	n (475)	X̄± Ss	t	sd	p
İçsel Deneyimin Farkındalığı	Kadın	231	10.74±2.57	3.082	473	.002*
	Erkek	244	9.98±2.82			
Dışsal Deneyimin Farkındalığı	Kadın	231	11.10±2.79	.728	473	.467
	Erkek	244	10.91±3.01			
Farkındalıkla Davranma	Kadın	231	8.27±3.28	2.155	473	.032*
	Erkek	244	7.63±3.20			
Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim	Kadın	231	8.90±2.45	-1.300	473	.194
	Erkek	244	9.19±2.44			
Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik	Kadın	231	9.22±2.74	-.258	473	.796
	Erkek	244	9.29±2.81			
Deneyime Açık Olma	Kadın	231	12.54±3.49	.744	473	.457
	Erkek	244	12.29±3.70			
Düşüncelerin Göreceliliği	Kadın	231	9.40±2.69	.415	473	.678
	Erkek	244	9.30±2.74			
İç Görülü Kavrayış	Kadın	231	8.58±3.40	3.765	473	.000*
	Erkek	244	7.46±3.03			

***p<0.05**

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre bilinçli farkındalık deneyim puanlarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre; içsel deneyimin farkındalığı ($t_{(473)}$=3,082; p=,002<,05; $\bar{x}_{kadın}$=10,74>$\bar{x}_{erkek}$=9,98), farkındalıkla davranma ($t_{(473)}$=2,155; p=,032<,05; $\bar{x}_{kadın}$=8,27>$\bar{x}_{erkek}$=7,63) ve iç görülü kavrayış boyutlarına ($t_{(473)}$=3,765; p=,000<,05; $\bar{x}_{kadın}$=8,58>$\bar{x}_{erkek}$=7,46) göre kadın ve erkek öğrenciler arasında kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Dışsal deneyimin farkındalığı ($t_{(473)}$=,728; p=,467>,05), kabul ve yargılamaksızın yönelim ($t_{(473)}$=-1,300; p=,194>,05), merkezsizleşmek ve tepkisizlik ($t_{(473)}$=-,258; p=,796>,05), deneyime açık olma ($t_{(473)}$=,744; p=,457>,05), düşüncelerin göreceliliği boyutlarında ($t_{(473)}$=,415; p=,678>,05) ise gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Spor Türü Değişkenine Göre Bilinçli Farkındalık Deneyim Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Değişken	n (475)	X̄± Ss	t	sd	p
İçsel Deneyimin Farkındalığı	Takım	290	10.54±2.66	1.860	473	.063
	Bireysel	185	10.06±2.80			
Dışsal Deneyimin Farkındalığı	Takım	290	11.24±2.78	2.229	473	.026*
	Bireysel	185	10.63±3.06			
Farkındalıkla Davranma	Takım	290	8.00±3.26	.441	473	.660
	Bireysel	185	7.86±3.25			
Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim	Takım	290	9.13±2.37	.973	473	.331
	Bireysel	185	8.91±2.55			
Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik	Takım	290	9.29±2.72	.369	473	.712
	Bireysel	185	9.20±2.85			
Deneyime Açık Olma	Takım	290	12.41±3.45	-.039	473	.969
	Bireysel	185	12.42±3.84			
Düşüncelerin Göreceliliği	Takım	290	9.32±2.61	-.262	473	.794
	Bireysel	185	9.39±2.88			
İç Görülü Kavrayış	Takım	290	7.95±3.22	-.474	473	.636
	Bireysel	185	8.09±3.32			

***p<0.05**

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin yaptıkları spor türü değişkenine göre bilinçli farkındalık deneyim puanlarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre; dışsal deneyimin farkındalığı boyutunda ($t_{(473)}$=2,229; p=,026<,05; $\bar{x}_{takım}$=11,24>$\bar{x}_{bireysel}$=10,63) takım sporları ile ilgilenen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. İçsel deneyimin farkındalığı ($t_{(473)}$=1,860; p=,063>,05), farkındalıkla davranma ($t_{(473)}$=,441; p=,660>,05), kabul ve yargılamaksızın yönelim ($t_{(473)}$=,973; p=,331>,05), merkezsizleşmek ve tepkisizlik ($t_{(473)}$=,369; p=,712>,05), deneyime açık olma ($t_{(473)}$=-,039; p=,969>,05), düşüncelerin göreceliliği ($t_{(473)}$=-,262; p=,794>,05) ve iç görülü kavrayış boyutlarında ($t_{(473)}$=-,474; p=,636>,05) ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 7

Öğrencilerin Sabahçıl-Akşamcıl Durumlarına Göre Bilinçli Farkındalık Deneyimlerinin Karşılaştırılması

	Alt Boyutlar	Değişken	n	X̄	S	F	p	Anlamlı Fark
EKBFDE	İçsel Deneyimin Farkındalığı	Sabahçıl	138	10.65	2.46	1.162	.314	
		Orta	213	10.25	2.86			
		Akşamcıl	124	10.20	2.75			
	Dışsal Deneyimin Farkındalığı	Sabahçıl	138	11.17	2.80	.499	.607	
		Orta	213	11.01	2.86			
		Akşamcıl	124	10.81	3.09			
	Farkındalıkla Davranma	Sabahçıl	138	7.42	3.25	7.376	.001*	3>1 3>2
		Orta	213	7.75	3.06			
		Akşamcıl	124	8.87	3.41			
	Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim	Sabahçıl	138	9.22	2.62	.549	.578	
		Orta	213	9.01	2.34			
		Akşamcıl	124	8.91	2.42			
	Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik	Sabahçıl	138	9.82	3.00	4.163	.016*	1>2
		Orta	213	8.99	2.61			
		Akşamcıl	124	9.08	2.71			
	Deneyime Açık Olma	Sabahçıl	138	12.43	3.67	.531	.588	
		Orta	213	12.25	3.61			
		Akşamcıl	124	12.67	3.52			
	Düşüncelerin Göreceliliği	Sabahçıl	138	9.50	2.85	1.086	.338	
		Orta	213	9.15	2.69			
		Akşamcıl	124	9.53	2.58			
	İç Görülü Kavrayış	Sabahçıl	138	8.12	3.36	.724	.485	
		Orta	213	7.81	3.22			
		Akşamcıl	124	8.21	3.22			

***p<0.05 1= Sabahçıl, 2=Orta, 3=Akşamcıl**

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl durumlarına göre bilinçli farkındalık deneyim puanlarını karşılaştırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçlarına göre; içsel deneyimin farkındalığı (f=1,162, p=,314>,05), dışsal deneyimin farkındalığı (f=,499, p=,607>,05),

kabul ve yargılamaksızın yönelim (f=,549, p=,578>,05), deneyime açık olma (f=,531, p=,588>,05), düşüncelerin göreceliliği (f=1,086, p=,338>,05) ve iç görülü kavrayış boyutlarında (f=,724, p=,485>,05) gruplar arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Farkındalıkla davranma (f=7,376, p=,001<,05) ile merkezsizleşmek ve tepkisizlik boyutlarında (f=4,163, p=,016<,05) ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir. Farklılığın yönünü tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda; farkındalıkla davranma boyutunda akşamcıl ile sabahçıl ($\bar{x}_{\text{akşamcıl}}$=8,87>$\bar{x}_{\text{sabahçıl}}$=7,42) ve akşamcıl ile orta tip ($\bar{x}_{\text{akşamcıl}}$=8,87>$\bar{x}_{\text{orta tip}}$=7,75) arasında akşamcıl tip lehine, merkezsizleşmek ve tepkisizlik boyutunda ise sabahçıl ile orta tip arasında ($\bar{x}_{\text{sabahçıl}}$=9,82>$\bar{x}_{\text{orta tip}}$=8,99) sabahçıl tip lehine anlamlı farkların olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Sabahçıl-Akşamcıl Anketi Puanları ile Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri Puanlarına Göre Pearson Testi sonuçları

Değişkenler	**Sabahçıl-Akşamcıl Anketi**		
EKBFDE	**N**	**r**	**p**
İçsel Deneyimin Farkındalığı	475	,100*	,029*
Dışsal Deneyimin Farkındalığı	475	,082	,073
Farkındalıkla Davranma	475	-,187**	,000*
Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim	475	,067	,142
Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik	475	,123**	,007*
Deneyime Açık Olma	475	-,016	,724
Düşüncelerin Göreceliliği	475	,016	,727
İç Görülü Kavrayış	475	-,003	,945

***p <0,05 / **p <0,01**

Tablo 8 incelendiğinde okul sporlarında yıldızlar kategorisinde dereceye girmiş olan öğrencilerin Sabahçıl-Akşamcıl Anketi Puanları ile Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri Puanlarına göre yapılan Pearson testi sonuçlarına göre*;* Sabahçıl-Akşamcıl puanları ile İçsel Deneyimin Farkındalığı (r= ,100, p<,029), Farkındalıkla Davranma (r= -,187, p<,000) ve Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik boyutları (r= ,123, p<,007) arasında istatistiksel olarak ilişkiler tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Okul sporlarında yıldızlar kategorisinde dereceye girmiş olan öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl durumlarının bilinçli farkındalık düzeylerine etkisini incelemek amacı ile yapılan araştırmada dereceye giren sporcu öğrencilerin ergenler için kapsamlı bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinin "içsel deneyimin farkındalığı", "dışsal deneyimin farkındalığı", "farkındalıkla davranma", "kabul ve yargılamaksızın yönelim", "merkezsizleşmek ve tepkisizlik", "deneyime açık olma", "düşüncelerin göreceliliği" ve "içgörülü kavrayış" alt boyut puanları ile sabahçılık-akşamcılık puanlarının ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 1 ve Tablo 2). Mevcut araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Kesler (2020) elit güreşçilerin, Alper vd. de (2021) spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin bilinçli farkındalık puanlarının ortalamanın üzerinde olduğunu ifade etmişlerdir. Okul sporlarında dereceye girmiş öğrencilerin bilinçli farkındalık puanlarının ortalamanın üzerinde olmasının antrenmanlar ile müsabakalarda hedefledikleri başarıları elde edilebilmek için tüm dikkatlerini gerçekleştirecekleri hareketlere ve görevlere vermelerinin sonucunda bilinçli farkındalıklarının gelişmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl durumları incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğrenciler ile takım ve bireysel sporlarla ilgilenen öğrenciler arasında daha fazla sayıda sporcunun orta tip olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3). Araştırmacılar tarafından farklı sabahçıl-akşamcıl ölçekleri kullanılarak farklı özelliklere sahip gruplarla yapılan araştırmalarda da sabahçıl-akşamcıl durumları bakımından orta tipin daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Adan ve Almirall, 1990; Aslan vd., 2021; Gangwar vd., 2018; İşman vd., 2010; Pündük vd., 2019; Tarhan, 2014; Valladares vd., 2018). Araştırmacılar tarafından elde edilen bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Spor yapan öğrenciler yaklaşık olarak 08.30 ile 16.00 saatleri arasında okullarda eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler. Okul dışı zamanlarında ise sportif faaliyetlere katılmalarının yanında günün geç saatlerine kadar günlük ödev, sınav vb. çalışmalarını bir plan dâhilinde gerçekleştirmektedirler. Belirtilen faaliyetlerin günün erken saatlerinden başlayıp geç saatlere kadar sürmesinden dolayı öğrencilerin sabahçıl ve akşamcıl tip özelliklerinin gelişmesi mümkün gözükmektedir. Araştırma sonucunda orta tipin daha fazla olmasının belirtilen sebeplerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyet ve yaptıkları spor türü değişkenine göre sabahçıl-akşamcıl durumlarını karşılaştırmak için yapılan analizler sonucunda cinsiyetler arasında ve takım ile bireysel spor arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Tablo 4).

Paine vd. (2006) yetişkinler, Caci vd. (2009) üniversite öğrencileri, Zimmermann (2011) üniversite öğrencileri, Valladares vd. (2018) üniversite öğrencileri, Pündük vd. (2019) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri, Aynas (2019) öğretmen adayları, Fettah vd. de (2022) oryantiring sporcuları ile yapmış oldukları araştırmalar sonucunda erkek ve kadınlar arasında sabahçıl-akşamcıl durumları bakımından fark tespit etmediklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları literatür ile paralellik göstermektedir. Okul sporlarında derece elde eden öğrencilerin cinsiyet ve spor türü değişkenlerine göre sabahçıl-akşamcıl durumları bakımından fark bulunmamasını araştırma grubunun öğrenci olmasından dolayı sabah aynı saatlerde uyandıktan sonra okula gidip derslere girmelerinin yanında, okul çıkışında ders dışı sportif faaliyetlere katılıp akşam eve gittikten sonra temizlik, beslenme, dinlenme ve ders çalışma gibi günlük işlerini yaptıktan sonra yaklaşık olarak aynı saatlerde uyumalarından, günlük benzer yaşamlarının olmasının etkisi ile sabahçıl ve akşamcıl özelliklerinin de benzer olabileceğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Paine vd. de (2006) cinsiyetin sabah/akşam tercihinde önemli belirleyici olmadığını ifade etmişlerdir.

Cinsiyet değişkenine göre, bilinçli farkındalık deneyim puanlarını karşılaştırmak için yapılan analizler sonucunda içsel deneyimin farkındalığı, farkındalıkla davranma ve iç görülü kavrayış boyutlarına göre kadın öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Dışsal deneyimin farkındalığı, kabul ve yargılamaksızın yönelim, merkezsizleşmek ve tepkisizlik, deneyime açık olma, düşüncelerin göreceliliği boyutlarında ise gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 5).

Demirel ve Düşünceli (2023) ergenler için kapsamlı bilinçli farkındalık deneyimleri envanterini kullanarak lise öğrencileri ile yaptıkları araştırmada "dışsal deneyimin farkındalığı" ve "içgörülü kavrayış" alt boyutlarında kız öğrenciler lehine, "farkındalıkla davranma", "kabul ve yargılamaksızın yönelim", "merkezsizleşmek ve tepkisizlik", "deneyime açık olma" alt boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklar elde etmişlerdir. "İçsel deneyimin farkındalığı" ile "düşüncelerin göreceliliği" alt boyutlarında ise gruplar arasında anlamlı bir

farklılık tespit etmediklerini ifade etmişlerdir. Farklı bilinçli farkındalık ölçekleri kullanılarak yapılan araştırmalarda Tuzcuoğlu ve Özcan (2014) spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencileri, Maraşlı (2018) genç hentbolcular, Aygün (2020) spor ve düz lise öğrencileri, Tingaz vd. (2020) farklı branşlarda yarışmalara katılan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri, Tingaz (2020) spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören sporcu öğrenciler, Soylu (2021) mücadele sporları ile ilgilenen sporcular, Kozak vd. (2021) sporcular, Alper vd. (2021) spor bilimleri fakültesi öğrencileri, Mutlu Bozkurt (2022) spor lisesi ve beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri arasında bilinçli farkındalık bakımından kadın ve erkek öğrenciler arasında fark bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Cathcart vd. (2014) elit sporcular, Kesler (2020) elit güreşçiler, Çelik (2021) dağcılık sporu ile uğraşan sporcular, Topal vd. (2021) spor yapan lise öğrencileri, Vural ve Okan da (2021) atıcılık sporları ile uğraşan sporcular arasında bilinçli farkındalık bakımından erkekler lehine fark tespit etmişlerdir.

Cinsiyet değişkenine göre bilinçli farkındalık deneyim puanları literatür çerçevesinde tartışılmış olup mevcut araştırma sonuçları literatürle paralellik göstermektedir. Elde edilen farklı sonuçların ise örneklem ve ölçme aracı farklılıklarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. İçsel deneyimin farkındalığı kişilerin kendi duygularının farkında olmaya, farkındalıkla davranma zihni meşgul eden düşüncelerden kurtulamamanın ve sonuçlarının farkında olmaya, içgörülü kavrayış ise bireylerin bazı problemleri abarttığında yaşadığı zorlukların farkına varmasına yönelik maddelerden oluşmaktadır (Kırca, 2017). İçsel deneyimin farkındalığı, farkındalıkla davranma ve iç görülü kavrayış boyutlarında kadın öğrenciler lehine bulunan farkları erkeklere göre daha duygusal olan kadınların daha fazla duyguları ile hareket etmeleri, kendi iç dünyalarına karşı daha duyarlı olmaları, problemleri kimi zaman daha ince ve ayrıntılı düşünmelerinden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin spor türü değişkenine göre bilinçli farkındalık deneyim puanlarını karşılaştırmak için yapılan analiz sonucunda dışsal deneyimin farkındalığı boyutunda takım sporları ile ilgilenen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. İçsel deneyimin farkındalığı, farkındalıkla davranma, kabul ve yargılamaksızın yönelim, merkezsizleşmek ve tepkisizlik, deneyime açık olma, düşüncelerin göreceliliği ve iç görülü kavrayış boyutlarında ise gruplar arasında istatistik bakımdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 6).

Tingaz (2020), Kozak vd. (2021) ile Mutlu Bozkurt (2022) bilinçli farkındalık bakımından spor türü değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak fark tespit etmediklerini, Cathcart vd. (2014) ise bireysel sporlar ile uğraşanlar lehine fark tespit ettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada spor türü değişkenlerine göre bilinçli farkındalık deneyim puanları literatür çerçevesinde tartışılmış olup mevcut araştırmadan farklı bir şekilde elde edilen sonuçların örneklem ve ölçme aracı farklılıklarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Kırca'ya (2017) göre dışsal deneyimin farkındalığı içinde yaşanılan çevrenin farkındalığına yöneliktir. Araştırmada dışsal deneyimin farkındalığı boyutunda takım sporları ile ilgilenen öğrenciler lehine fark bulunması, takım sporlarına yönelik yapılan antrenmanlarda ve müsabakalarda takım arkadaşlarının pozisyonuna ve durumuna göre kendi pozisyonunu belirleme ve arkadaşının açıklarını kapatma durumlarının bireysel sporlara göre daha fazla olmasından dolayı dışsal deneyim farkındalıklarının gelişmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl durumlarına göre bilinçli farkındalık deneyim puanlarını karşılaştırmak için yapılan analizler sonucunda içsel deneyimin farkındalığı, dışsal deneyimin farkındalığı, kabul ve yargılamaksızın yönelim, deneyime açık olma, düşüncelerin göreceliliği ve iç görülü kavrayış boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Farkındalıkla davranma ile merkezsizleşmek ve tepkisizlik boyutlarında ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Tespit edilen farkların farkındalıkla davranma boyutunda akşamcıl ile sabahçıl ve akşamcıl ile orta tip arasında akşamcıl tip lehine, merkezsizleşmek ve tepkisizlik boyutunda ise sabahçıl ile orta tip arasında sabahçıl tip lehine olduğu tespit edilmiştir (Tablo 7).

Okul sporlarında derece elde eden öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl durumlarının bilinçli farkındalıklarına etkisi literatürde benzer araştırmaların bulunmamasından dolayı mevcut araştırmanın bulguları çerçevesinde yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda farkındalıkla davranma boyutunda akşamcıl tip lehine fark bulunmasını bilinçli farkındalık deneyimleri envanterine göre farkındalıkla davranmanın zihni meşgul eden düşüncelerden kurtulamama ile sonuçlarının farkında olmaya dayanmasına (Kırca, 2017) bağlı olarak akşamcıl tiplerin daha geç saatlerde uyumalarına bağlı olarak günün stres ve yorgunluklarını günün geç saatlerine kadar yoğun bir şekilde hissetmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Merkezsizleşmek ve tepkisizlik boyutunda

sabahçıl tipler lehine fark bulunmasını ise merkezsizleşmek ve tepkisizliğin geri adım atarak olaylara hemen tepki vermemeyi içermesi anlamına gelmesi (Kırca, 2017) ile birlikte sabahçıl tiplerin zihinsel performanslarının zirvesine günün erken saatlerinde ulaşmaları (Adan vd., 2012) göz önüne alındığında sabahçıl tiplerin erkenden yatmalarına paralel olarak kaliteli bir uyku sürecinden sonra günün daha erken saatlerinde uyanmalarının avantajı ile ilerleyen saatlerde daha dinç olmalarından dolayı sakin kalabilmelerinden kaynaklanabileceği ifade edilebilir.

Okul sporlarında yıldızlar kategorisinde dereceye girmiş olan öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl durumları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkileri tespit etmek için Pearson testi uygulanmıştır. Korelasyon katsayısının önünde yer alan artı (+) işareti iki değişken arasında pozitif korelasyon, eksi (-) işareti ise negatif korelasyonu ifade eder. -1 ile +1 arasındaki değerler de değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü göstermektedir (Pallant, 2017). Genel olarak elde edilen korelasyon katsayıları; ".00-.19 Çok Zayıf İlişki", ".20-.39 Zayıf İlişki", ".40-.69 Orta Düzeyde İlişki", ".70-.89 Yüksek Düzeyde İlişki", ".90-1.00 Çok Yüksek Düzeyde İlişki" var şeklinde yorumlanmaktadır (Taşpınar, 2017). Elde edilen veriler ve literatür göz önüne alındığında; Sabahçıl-Akşamcıl puanları ile İçsel Deneyimin Farkındalığı boyutu ve Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik boyutu arasında çok zayıf düzeyde pozitif ilişki, Farkındalıkla Davranma boyutu arasında ise çok zayıf düzeyde negatif ilişkiler tespit edilmiştir (Tablo 8).

Literatür incelendiğinde sabahçıl-akşamcıl durumları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı sonuçlar bulgularımız doğrultusunda değerlendirilmiştir. Sabahcıl-Akşamcıl Anketi'nden elde edilen yüksek puanlar sabahcıl tipleri ifade etmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçların sabahcıl tiplerin günün erken saatlerinde daha dinç olmalarından dolayı kendilerinde ve çevrelerinde meydana gelen değişikliklere, olaylara ve eldeki görevlere karşı daha dikkatli olmalarından kaynaklanabileceği ifade edilebilir. Bu durumlara bağlı olarak dikkatini toplayamama ile ilgili olan Farkındalıkla Davranma boyutu ile Sabahcıl-Akşamcıl puanları arasında negatif yönde ilişki olabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak cinsiyet ve spor türü değişkenlerinin bilinçli farkındalık bakımından farklılaşmalara yol açtığı, sabahçıl-akşamcıl durumlarını ise

etkilemediği, sabahçıl-akşamcıl tip durumlarının bilinçli farkındalıkları etkilediği, sabahçıl-akşamcıl durumları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak ilişkiler bulunduğu söylenebilir.

Öneriler

1. Spor yapan öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl durumlarının tespit edilerek antrenman programlarının bu doğrultuda hazırlanması,
2. Antrenman ve müsabakalarda spor yapan öğrencilerin sabahçıl-akşamcıl durumlarından kaynaklanan bireysel performans farklılıklarının dikkate alınması,
3. Sporcuların ve öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik uygulamaların yapılması önerilmektedir.

Yazar Katkıları: İsrafil Yaşın: %50, Metin TAN: %30, Filiz Fatma ÇOLAKOĞLU: %20

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırmanın etik kurallara uygunluğu hakkında Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna yapılmış olan başvuru kurulun 04/03/2022 tarih ve 3 No.lu toplantısında incelenmiş olup 3 sayılı karar sonucunda araştırmanın etik kurallara uygun olduğu bildirilmiştir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazma yardımı için yapay zekâ kullanılmadığını beyan ederiz.

Extended Summary

Introduction

Awareness, based on Buddhist psychology, which is used in the sense of knowing and willingly doing anything that is often used in daily life, or informing someone about something (Brown et al., 2007; Stuntzner, 2015). According to Kabat-Zinn (1990; 1994), awareness is the focus of an individual on the moment he is in willingly or acceptably, without judgment (quoted by Baer et al., 2006; Shapiro et al., 2006). According to Mace (2007), awareness is to pay attention to a situation in a sensitive and accepting way without being under the influence of current feelings and thoughts. As can be understood from the definitions, awareness is a cyclical process consisting of successive stages of intention, attention and attitude that have passed into each other (Shapiro et al., 2006; Shapiro et al., 2008).

The biological and physiological characteristics of all living things in the world occur within the framework of a determined system and biological rhythms whose durations change (Hidalgo et al., 2009; Summa and Türek, 2014; Waterhouse, 1999). Biological rhythms are periods that facilitate the lives of living things such as nutrition, adaptation and production and help them adapt to the environment they live in (Schulz, 2007; Waterhouse, 1999). These periods, which are prepared to adapt to the changes that occur in 24 hours, are called “Circadian rituals” (Correa et al., 2013; Izac, 2006; Summa and Ture, 2014; Takahashi et al., 2008; Waterhouse, 1999). Circadian rhythms, which differ between individuals (Adan et al., 2012; Vitale and Weydahl, 2017), constitute chronotypes affected by endogenous (internal) and exogenous (external) factors (Cavallera and Giudici, 2008; Roenneberg, 2015). In general, chronotypes have been classified into 3 groups as “morning type”, “medium type” and “evening type” depending on the changes observed in people’s rhythms and their sleeping and waking hours (Adan et al., 2012; Horne and Östberg, 1976; Kerkhof, 1985).

Awareness, which is defined as focusing on the task at hand, as opposed to attention (Germer, 2004), is of great importance for athletes who need to give all their attention to the movements they need to perform during training and competitions. In addition, the level of rapid attention to a particular event

may vary from person to person depending on chronotypes in the morning or evening (Correa et al., 2013) Decently, there is a close relationship between awareness and morning-evening type states. In addition, it is very important to know the morning-evening type conditions associated with body temperature values in order to achieve the highest performance from athletes. The research was conducted with the aim of examining the effect of the morning and evening mood of the students who ranked in the star category of school sports on their conscious mindfulness levels. Is there also a difference in the level of conscious awareness experience and morning-evening status according to gender and sport type variables in the research? answers to their questions have also been sought.

Method

Relational scanning method was applied in the research. According to the data of the Provincial Directorate of Youth Sports in the school sports organized in Gaziantep province in the 2021-2022 academic year, the universe of the research consists of 588 students who graduated in different branches in the stars category. The sample of the research consists of a total of 475 students, 231 of whom are female and 244 of whom are male, who have ranked in the star category in school sports in Gaziantep in the 2021-2022 academic year and agreed to participate in the research. A research group was formed using the ”simple non-selective sampling“ method, which is one of the ”non-selective sampling methods”. In the study, data were collected using a personal information form, Morningness-Eveningness Questionnaire (MEQ) and Comprehensive Mindfulness Experiences Inventory for Adolescents (CMEIFA).

Since the distribution of groups is normal, independent groups t-test according to gender and sports type variables to compare the morning-evening survey of students and the comprehensive inventory of conscious awareness experiences for adolescents with the scores, in order to compare the conscious awareness scores according to the morning-evening status variables, One-Way Anova test was used. Pearson test was used to Decipher the relationships between the students' morning-evening states and their conscious awareness levels. Within the scope of the research, the results of the analysis were considered at the 95% confidence level, and $p<.05$ values were considered statistically significant.

Findings

In a study conducted to examine the effect of the morning-evening states of students who have been ranked in the category of stars in school sports on the conscious awareness levels of students who have been ranked athletes; with the comprehensive inventory of conscious awareness experiences for adolescents, it has been found that the morning-evening scores are higher than the average (Table 1-2). When the morning-evening status of the students was examined, it was found that a greater number of athletes were of medium type between the male and female students participating in the study and the students interested in team and individual sports (Table 3).

In the resarch no difference was detected between the groups in terms of morningness and eveningness according to gender and the type of sports they do (tabel 4). In the study, statistically significant differences were obtained in favor of female students in the mindfulness of internal experience, acting with mindfulness and insightful understanding dimensions of the comprehensive inventory of mindfulness experiences for adolescents, and in favor of those interested in team sports in the dimension of mindfulness of external experience according to the sport type variable (Table 5-6). According to the students morningness-eveningness status, a statistically significant difference was detected between the groups in the dimensions of acting with mindfulness, decentralization and unresponsiveness of the comprehensive inventory of mindfulness experiences for adolescents (Table 7). According to the Pearson test results, statistical relationships were found between the students' Morningness-Eveningness Questionnaire Scores and the Comprehensive Consciousness Experiences Inventory for Adolescents Scores (Table 8).

Discussion, Conclusion, and Suggestions

As a result, it can be said that gender and sport type variables lead to differences in terms of conscious mindfulness, they do not affect morning-evening states, morning-evening type states affect conscious mindfulness, and there are statistical relationships between morning-evening states and conscious mindfulness levels.

As a result of the research;

1. Determining the morning-evening conditions of students doing sports and preparing training programs in this direction,
2. Consideration of individual performance differences caused by the morning-evening situations of students doing sports in training and competitions,
3. It is recommended to make applications aimed at increasing the conscious awareness levels of athletes and students.

Kaynakça

Academic Mindfulness Interest Group, M., Academic Mindfulness Interest Group, M. (2006). Mindfulness-based psychotherapies: A review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 40*(4), 285-294.

Adan, A., and Almirall, H. (1990). Adaptation and standardization of a Spanish version of the morningness-eveningness questionnaire: Individual differences. *Personality and Individual Differences, 11*(11), 1123–1130. doi:10.1016/0191-8869(90)90023-k

Adan, A., and Guàrdia, J. (1993). Circadian variations of self-reported activation: A multidimensional approach. *Chronobiologia, 20*(3-4), 233–244.

Adan, A., and Natale, V. (2002). Gender differences in morningness–eveningness preference. *Chronobiology International, 19*(4), 709–720. doi:10.1081/cbi-120005390

Adan, A., Archer, S. N., Hidalgo, M. P., Di Milia, L., Natale, V., and Randler, C. (2012). Circadian typology: A comprehensive review. *Chronobiology International, 29*(9), 1153-1175. doi:10.3109/07420528.2012.719971

Agargun, M. Y., Cilli, A. S., Boysan, M., Selvi, Y., Gulec, M., and Kara, H. (2007). Turkish version of morningness-eveningness questionnaire (MEQ). *Sleep Hypn, 9*(1), 16.

Ağca, N. (2019). *Duygu düzenleme eğitiminin genç sporcuların duygu düzenleme becerileri ve bilinçli farkındalık deneyimleri üzerindeki etkisi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Alper, R., Akpınar, S., ve Akpınar, Ö. (2021). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 1*(1), 1-8.

Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Asil Yayın.

Aslan, K., Kandaz Gelen, N., Saygın, Ö., ve Aslan, H. G. (2021). Gün zamanının raket sporcularında algısal-bilişsel özellikler üzerine etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 23* (2), 229-244.

Aygün, M. (2020). Spor lisesi ve düz lise öğrencilerinin kariyer kaygısı ve bilinçli farkındalıklarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 22*(4).

Aynas, S. (2019). *Öğretmen adaylarının uyku ritmi empati-sempati ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., and Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment, 13*(1), 27–45. doi:10.1177/1073191105283504

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., and Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice, 11*(3), 230-241. doi:10.1093/clipsy/bph077

Brown, K. W., Ryan, R. M., and Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry, 18*(4), 211-237. https://doi.org/10.1080/10478400701598298

Caci, H., Deschaux, O., Adan, A., and Natale, V. (2009). Comparing three morningness scales: Age and gender effects, structure and cut-off criteria. *Sleep Medicine, 10*(2), 240–245. doi:10.1016/j.sleep.2008.01.007

Cathcart, S., McGregor, M., and Groundwater, E. (2014). Mindfulness and flow in elite athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology, 8*(2), 119–141. doi:10.1123/jcsp.2014-0018

Creswell, J. D. (2017). Mindfulness Interventions. *Annual Review of Psychology, 68*(1), 491–516. doi:10.1146/annurev-psych-042716-051139

Cavallera, G. M., and Giudici, S. (2008). Morningness and eveningness personality: A survey in literature from 1995 up till 2006. *Personality and Individual Differences, 44*(1), 3–21. doi:10.1016/j.paid.2007.07.009

Correa, Á., Lara, T., and Madrid, J. A. (2013). Influence of circadian typology and time of day on temporal preparation. *Timing & Time Perception, 1*(2), 217–238. doi:10.1163/22134468-00002012

Çelik, E. O. (2021). *Dağcılık sporu ile uğraşan bireylerin doğaya bağlılık, bilinçli farkındalık, öz kontrol düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Demirel, G., ve Düşünceli, B. (2023). Ergenlerin sosyal medyaya yönelik tutumları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(1), 347-364

Gaziantep Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü (GGSİM). (2022). http://gaziantep.gsb.gov.tr/ adresinden 15.05.2022 tarihinde ulaşılmıştır.

Gangwar, A., Tiwari, S., Rawat, A., Verma, A., Singh, K., Kant, S., Garg, K. R., and Singh, P. K. (2018). Circadian preference, sleep quality, and health-impairing lifestyles among undergraduates of medical university. *Cureus 10*(6), 2856. DOI 10.7759/cureus.2856

Germer, C. (2004). What is mindfulness. *Insight journal, 22*(3), 24-29.

Germer, C. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Guilford Press.

Greeson, J. M. (2009). Mindfulness Research Update: 2008. *Complementary Health Practice Review, 14*(1), 10–18. doi:10.1177/1533210108329862

Gür, Y., ve Alataş, M. (2022). Engelli Sporcu Antrenörlerinin Bilinçli Farkındalık Seviyelerinin İncelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi, 6*(1), 57-62. https://doi.org/10.55238/seder.1070480

Fettah, Ö., Emamvırdı, R., ve Çolakoğlu, F. F. (2022). Oryantiring sporcularının sabahçıl-akşamcıl istikrar seviyeleri ve sporda kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research, 5*(2), 43-56. https://doi.org/10.55142/jogser.1185452

Hasler, B. P., Allen, J. J. B., Sbarra, D. A., Bootzin, R. R., and Bernert, R. A. (2010). Morningness–eveningness and depression: Preliminary evidence for the role of the behavioral activation system and positive affect. *Psychiatry Research, 176*(2-3), 166–173. doi:10.1016/j.psychres.2009.06.006

Hidalgo, M. P., Caumo, W., Posser, M., Coccaro, S. B., Camozzato, A. L., and Chaves, M. L. F. (2009). Relationship between depressive mood and chronotype in healthy subjects. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 63*(3), 283–290. doi:10.1111/j.1440-1819.2009.01965.x

Horne, J. A., and Östberg O. (1976). A self assessment questionnaire to determine morningnesseveningness in human circadian rhythms. *Int J Chronobiol, 4*(2), 97-110.

Horne, J. A., and Östberg, O. (1977). Individual differences in human circadian rhythms. *Biological Psychology, 5*(3), 179–190. doi:10.1016/0301-0511(77)90001-1

Hussey, J. K. (2015). *Mindfulness in sport: A proposed intervention for choking susceptible athletes* [Unpublished Doctoral dissertation]. Miami University.

Izac, M. S. M. (2006). Basic Anatomy and Physiology of Sleep. *American Journal of Electroneurodiagnostic Technology, 46*(1), 18–38. doi:10.1080/1086508x.2006.1107955

İşman, Ç., Gülen, Ş., and Gündoğan, N. (2010). The relationship between digit ratio and circadian typology among medical students. *Balkan Medical Journal, 2010*(2).

Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S., and Wade, T. (2017). Development and validation of a multifactor mindfulness scale in youth: The Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences–Adolescents (CHIME-A). *Psychological assessment, 29*(3), 264.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Delacorte.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life.* Hyperion.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33. baskı). Nobel Yayın.

Kerkhof, G. A. (1985). Inter-individual differences in the human circadian system: A review. *Biological Psychology, 20*(2), 83–112. doi:10.1016/0301-0511(85)90019-5

Kesler, E. (2020). *Elit güreşçilerde bilinçli farkındalık, sürekli optimal performans duygu durumu, spora katılım motivasyonu ve stres düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi.

Kırca, B. (2017). *Ergenler için kapsamlı bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Kırca, B., and Ekşi, H. (2018). Turkish adaptation of the comprehensive inventory of mindfulness experiences-adolescents: A reliability and validity study. *SHS Web of Conferences 48*,01038. https://doi.org/10.1051/shsconf/20184801038

Kozak, M., Zorba, E., ve Bayrakdar, A. (2021). Sporcularda zihinsel antrenman becerileri ile bilinçli farkındalık. *Herkes için Spor ve Rekreasyon Dergisi, 3*(2), 89-97.

Lacoste, V., and Wetterberg, L. (1993). Individual variations of rhythms in morning and evening types with special emphasis on seasonal differences. In L. Wetterberg (Ed.), *Light and biological rhythms in man* (pp. 287-304). Pergamon.

Langer, E. J., and Moldoveanu, M. (2000). Mindfulness research and the future. *Journal of social issues, 56*(1), 129-139.

Lima, P. F., Medeiros, A. L. D., and Araujo, J. F. (2002). Sleep-wake pattern of medical students: Early versus late class starting time. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research, 35*(11), 1373–1377. doi:10.1590/s0100-879x2002001100016

Mace, C. (2007). Mindfulness in psychotherapy: an introduction. *Advances in Psychiatric Treatment, 13*(2), 147-154.

Maraşlı, H. (2018). *Genç hentbolcuların zihinsel dayanıklılık ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

Mutlu Bozkurt, T. (2022). Does mindfullness affect happiness?: The relationship between mindfullness and happiness in sports. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 197-210. DOI: 10.25307/jssr.1092487

Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu. SPSS ile adım adım veri analizi*. Anı Yayıncılık.

Paine, S.J., Gander, P. H., and Travier, N. (2006). The epidemiology of morningness/eveningness: Influence of age, gender, ethnicity, and socioeconomic factors in adults (30-49 years). *Journal of Biological Rhythms, 21*(1), 68–76. doi:10.1177/0748730405283154

Pündük, Z., Deniz, Y., ve Akçakoyun, F. (2019). Beden eğitimi ve spor öğrencilerinde sirkadiyen değişkenliğin incelenmesi: Balıkesir Üniversitesi örneği. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2* (1), 35-43.

Roenneberg, T. (2015). Having Trouble Typing? What on Earth Is Chronotype? *Journal of Biological Rhythms, 30*(6), 487–491. doi:10.1177/0748730415603835

Selvi, Y., Beşiroğlu, L., ve Aydın, A. (2011). Kronobiyoloji ve Duygudurum Bozuklukları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 3*(3), 368-38. https://doi.org/10.5455/cap.20110317

Schulz, P. (2007). Biological clocks and the practice of psychiatry. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 9*(3), 237-55. doi: 10.31887/DCNS.2007.9.3/pschulz

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., and Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 62*(3), 373–386. doi:10.1002/jclp.20237

Shapiro, S. L., Oman, D., Thoresen, C. E., Plante, T. G., and Flinders, T. (2008). Cultivating mindfulness: effects on well-being. *Journal of Clinical Psychology, 64*(7), 840–862. doi:10.1002/jclp.20491

Siegel, R. D., Germer, C. K., and Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from? In F. Didonna (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 17–35). Springer Science Business Media

Soylu, Y. (2021). Mücadele sporcularında duygusal yeme, bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 10*(3), 542-549.

Sternberg, R. J. (2000). Images of mindfulness. *Journal of Social issues, 56*(1), 11-26.

Stuntzner, S. (2015). *The Mindful Path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions by Christopher Germer (review).* American Association of Integrative Medicine. https://scholarworks.utrgv.edu/coun_fac/12

Summa, K. C., and Turek, F. W. (2014). Chronobiology and Obesity: Interactions between circadian rhythms and energy regulation. *Advances in Nutrition, 5*(3), 312–319. doi:10.3945/an.113.005132

Tabachnick, B.G., and Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education Limited.

Takahashi, J. S., Hong, H.-K., Ko, C. H., and McDearmon, E. L. (2008). The genetics of mammalian circadian order and disorder: İmplications for physiology and disease. *Nature Reviews Genetics, 9*(10), 764–775. doi:10.1038/nrg2430

Tarhan, R. (2014). *Üniversite öğrencilerinde sabahçıl-akşamcıl sirkadyen ritim özellikleri ve sabahçıl-akşamcıllığın mizaç ile ilişkisi* [Yayımlanmamış uzmanlık tezi]. Gazi Üniversitesi.

Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde spss uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi.

Thera, N. (2005). *The heart of buddhist meditation: A handbook of mental training based on the Buddha's way of mindfulness.* Buddhist Publication Society.

Tingaz, E. O. (2020). Spor bilimleri fakültesindeki sporcu öğrencilerde bilinçli farkındalığın (mindfulness) bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi, 3*(1), 21-28.

Tingaz, E. O., Ekiz, M. A., and Çakmak, S. (2020). Examination of mindfulness and impulsiveness in university student-athletes in terms of sports injury development history. *Current Psychology*, 1-9. https://doi.org/10.1007/s12144-020-01024-4

Topal, A., Yılmaz, M., Dal, M., ve Alıncak, F. (2021) Lise düzeyindeki öğrencilerin farklı değişkenler açısından bilinçli farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Education and New Approaches, 4*(2), 165-175. https://doi.org/10.52974/jena.1041076

Tuzcuoğlu, S., ve Özcan, G. (2014). Lisanslı olarak spor yapan ve spor yapmayan ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(16), 158-175.

Valladares M, Tagle-Ramirez R, Munoz M. A., and Obregon A. M. (2018). Individual ifferences in chronotypes associated with academic performance among Chilean University students. *Chronobiol Int, 35*(4), 578- 583. doi:10.1080/07420528.2017.1413385

Vitale, J. A., and Weydahl, A. (2017). Chronotype, physical activity, and sport performance: A systematic review. *Sports Medicine, 47*(9), 1859–1868. doi:10.1007/s40279-017-0741-z

Vural, C., ve Okan, İ. (2021). Sporda bilinçli farkındalık: Atıcılık spor branşları üzerine bir araştırma. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi, 4*(2), 265-273. DOI: 10.38021/asbid.962437

Waterhouse, J. (1999). *Introduction to chronobiology in fundamentals of chronobiology and chronotherapy*. Nurettin Abacıoğlu & Hakan Zengil (Eds). Palme Yayıncılık.

Yalçın, S., Tingaz, E. O., ve Bilgin, U. (2023). Bilinçli farkındalık ve yarışma kaygısı arasındaki ilişki: Kadın voleybolcular üzerine bir araştırma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 28*(1), 42-47. DOI: 10.53434/gbesbd.1118432

Zimmermann, L. K. (2011). Chronotype and the transition to college life. *Chronobiology International, 28*(10), 904–910. doi:10.3109/07420528.2011.618959

Sürdürülebilirlik Eğitimi Bakış Açısıyla Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevresel Sanat Etkinlikleri Deneyimleri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Duygu ÇETİNGÖZ[1], Işık ALTUĞ[2], Endam DÜZYOL TÜRK[3]

1 Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, duygucetingoz@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4055-1459

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, isikaltug0@gmail.com. ORCID: 0009-0001-6485-385X

3 Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, endam.duzyolturk@deu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-1616-5200

Gönderilme Tarihi: 22.07.2024 Kabul Tarihi: 29.11.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1520075

Atıf: "Çetingöz, D., Altuğ, I., ve Düzyol Türk, E. (2025). Sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri deneyimleri. *Millî Eğitim, 54*(245), sayfa 39-78. DOI: 10.37669/milliegitim.1520075"

Öz

Bu çalışmanın amacı sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri deneyimlerini incelemektir. Çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İzmir ili merkez ilçelerindeki devlet bağımsız anaokullarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt ve tipik durum örneklemesi tekniği kullanılmıştır. Veriler okul öncesi öğretmenleri ile görüşme formu aracılığı ile yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda elde edilmiş olup içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada çevresel sanat teması için doğal malzemeler, doğada etkinlik, çevresel, gelişim gibi kavramlar ifade edilirken, çevresel sanat etkinlikleri temasında doğal malzemelerden tasarımlar, artık materyal çalışmaları, boyama türünde etkinlikler belirtilmiştir. Çevresel sanat etkinliklerine yönelik zorluklar temasında ise materyal eksikliği, çocukların isteksizliği, çocukların dikkatlerinin dağılması ifade edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri deneyimlerinin alan yazınıyla genel olarak tutarlı olmakla birlikte öğretmenlerin sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla çevresel sanat etkinlikleri deneyimlerinde birtakım zorluklar yaşadıkları ve bu konuda bazı bilgi eksiklikleri olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *sürdürülebilirlik eğitimi, okul öncesi öğretmenleri, çevresel sanat etkinlikleri deneyimleri*

Preschool Teachers' Experiences with Environmental Art Activities from the Perspective of Sustainability

Abstract

The aim of this study is to examine preschool teachers' experiences with environmental art activities from the perspective of sustainability education. The study was conducted in the spring semester of the 2023-2024 academic year with 20 preschool teachers working in public independent kindergartens in the central districts of İzmir. A phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used. Criterion and typical case sampling techniques, types of purposive sampling, were employed to determine the study group. Data were collected through face-to-face interviews with preschool teachers using an interview form and analyzed using the content analysis method. In this study, concepts such as natural materials, outdoor activities, environmental awareness, and development are expressed under the theme of environmental art. The theme of environmental art activities includes designs made from natural materials, work with recycled materials, and activities in painting. The theme of challenges related to environmental art activities included material shortages, children's lack of interest, and difficulty in maintaining children's attention. It was determined that, while preschool teachers' experiences with environmental art activities were generally consistent with the literature, they faced some challenges and had knowledge gaps regarding these activities from a sustainability education perspective.

Keywords: *sustainability education, preschool teachers, environmental art activities experiences*

Giriş

Günden güne artan dünya nüfusu, kentlerin büyümesi ve insanların tükenmek bilmeyen istençleriyle kaynakları hızla tüketmesi doğal çevreye meydan okumaktadır (Haberl vd., 2004; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005). Doğal ortamlara yönelik yaşanan bu çevresel sorunların ortaya koyduğu ekolojik gerçek, geleceğimiz için sürdürülebilir bir yaşam tarzının özümsenmesi gerekliliğini göstermektedir. Sürdürülebilirlik; bireylerin kolektif bilinçle, gelecek kuşağın gereksinimlerini dikkate alarak yaşamını devam ettirmesidir (Yücel ve Kurnaz, 2021). Bireylerin yaşama ve sorgulayarak öğrenme biçimlerini yeniden ele alması ve dünyayla kurdukları iletişimi güçlendirmesi, sürdürülebilir bir geleceğe giden kapıları açacak önemli anahtarlardır (Davis ve Elliott, 2024). Endüstriyelleşen dünya, doğa ile bireyin arasına set çekerek insanın doğayla kurduğu bağı zayıflatmaktadır. Davis'e göre (1998) sürdürülebilir yarınlar için toplumların öncelikli görevi, çocuklara çevreyle ilgili çeşitli bilgileri ve tutumları kazandırarak çocukların edimleri doğrultusunda düşünmelerine ve dönüşümlerine imkân verilmesi oldukça önemlidir. Bireyin yaşamının temelinin atıldığı bir dönem olan okul öncesi dönemi (Mustard, 2000; Rutter, 2002), sürdürülebilir davranışlar kazanılmasında önemli role sahiptir (Didonet, 2008). Tutum ve değerlerin inşa

edildiği okul öncesi dönemi, sürdürülebilirlik eğitiminin başlangıcı kabul edilir (Siraj-Blatchford vd., 2010).

Sürdürülebilirlik eğitimi, bireylerin gezegenin yararını gözeterek mevcut hayat niteliğini iyileştirmeye dönük kararlara dâhil olma sürecinde bilgi, değer ve beceriler kazanmasını sağlar (Yıldız vd., 2021). Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Organizasyonu (World Organisation for Early Childhood Education [OMEP]), okul öncesi dönemde sürdürülebilirlik eğitimini başarıya götüren yolun, bütünleştirilmiş etkinlikler aracılığıyla uygulanan tematik yaklaşımdan geçtiğini ifade etmiştir (Duran, 2022). Eğitimde sürdürülebilirlik uygulamalarını basitleştirmek, sürdürülebilirliğin farklı yönlerini ve eylem adımlarını özetleyerek eğitimde bu ilkelerin benimsenmesi amacıyla, sürdürülebilirlik ögelerini içeren "7R Modeli" kullanılmaktadır (Borg, 2019; Engdahl ve Rabušicová, 2011; Kahriman – Öztürk vd., 2012; Köklü-Yaylacı ve Feriver, 2020). "Azaltmak" daha az ürünle çalışarak gereksiz kaynak tüketimini önlemeyi, "yeniden kullanmak" eski ve kullanılmış malzemeleri farklı amaçlarla tekrar değerlendirmeyi; "saygı" doğaya ve diğer canlılara saygı duymayı ve korumayı; "yeniden düşünmek" tüketim kültürüne karşı eleştirel bir duruş sergileyerek gündelik pratikleri sorgulamayı; "yansıtmak" farklı kültürel faktörleri düşünmeyi; "geri dönüştürmek" atık materyallerin dönüştürülerek kullanılabilir hâle getirilmesini; "yeniden dağıtmak" ise mevcut kaynakların eşit ve adil bir şekilde kullanımını ifade etmektedir (Duncan, 2011; Engdahl ve Rabušicová, 2011; Köklü-Yaylacı ve Feriver, 2020; Pramling Samuelsson, 2011). Sürdürülebilirlik eğitiminde geleneksel öğretim yöntemlerinin geride bırakılarak farklı öğretim alternatiflerinin kullanılmasının anlamlı ve etkili öğrenmeler sağlayacağı düşünülmektedir (Hedefalk vd., 2015; Lundegård, ve Caiman, 2019; Vare ve Scott, 2007). Piaget'e (1959) göre okul öncesi dönemde çocuklar, soyut kavramları algılayamadığı işlem öncesi dönemdedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde sürdürülebilirlik eğitiminin somutlaştırılması gerekir. Çocukların sürdürülebilir adımlar atmalarını sağlamak için azaltma, yeniden kullanma, geri dönüştürme, yeniden dağıtma, saygı gösterme, yansıtma ve yeniden düşünme ile ilgili etkinlikler okul öncesi eğitime dâhil edilmelidir (Duncan, 2011). Buna yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerinin, sürdürülebilirliğin spesifik üç boyutunu içeren 7R uygulamalarını (Engdahl ve Rabušicová, 2011) okul öncesi eğitim ortamlarında gerçekleştirmeleri önerilmektedir (Duncan, 2011). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla

bu yedi temel kavramın öğrenilmesini sağlayacak çevresel sanat etkinliklerini tasarlama ve uygulama konusunda farkındalık kazanmış olmaları önemlidir.

Sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla çevresel sanat etkinliklerini yürütmek için okul öncesi öğretmenlerinin konuyla ilgili kavramları bilmesi gerekir. Öğretmenlerin sürdürülebilirlik eğitiminin ne olduğunu ve bunun çocuklara çevresel sanat etkinlikleriyle nasıl açıklanacağını kavramaları önemlidir. Ayrıca sürdürülebilirlik eğitimi hakkında bilgi sahibi olan okul öncesi öğretmenleri çevresel sanat etkinliklerini bu bakış açısıyla birleştirerek çocuklara sürdürülebilir bir yaşam uygulamaları konusunda rehberlik edebilirler (Green, 2013). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin, sürdürülebilirlik eğitimi kapsamında çevresel sanat etkinliklerinde de çevresel, sosyokültürel ve ekonomik olmak üzere sürdürülebilir gelişimin bütünleşmiş üç boyutuna yönelik uygulamalar gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Samuelsson, 2011). Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinliklerinde sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısını yansıtmaları için Ducan (2011) tarafından önerilen yedi temel kavrama bu etkinliklerde yer vermeleri etkili uygulamaların gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Okul Öncesi Dönemde Doğa ve Sanat

Doğası gereği sanat, kalıpların dışına çıkmaya ve disiplinler arası çalışmaya uygun bir araçtır. Sanata dayalı deneyimler, çocukların farklı gelişim alanlarını destekleyerek çevreyi anlamaları için alan açmaktadır (Ward, 2013). Çocukların sanata katılması, değerlerini etkileyerek onları eyleme geçirebilmektedir (Gardner, 1990). Bu yönüyle sanat dönüştürücü bir işleve sahiptir (Dewey, 1934). Okul öncesi dönemde çocuklar, sanatın izini sürerek çevresini keşfeder. Sanatı ve çevreyi ortak paydada buluşturan etkinlikler çocukların çevresel gözlem yeteneğini ve bilgisini geliştirir, duyusal iyileştirme gücünü artırarak doğal çevre farkındalığı kazandırır (Inwood, 2003, 2010; Tarr, 2008; Temiz ve Semiz, 2018). Sanatın bilgiyi geliştirme becerisi ve sorunlara çözüm üretme potansiyeli bulunmaktadır (Curtis vd., 2014). Okul öncesi dönemde çevreyle bütünleştirilen sanat etkinlikleri, çocukları problem çözmeye teşvik etmekte (Kalafati vd., 2024), çocukların sürdürülebilirlikle ilgili temaları anlamalarına, ifade etmelerine ve sürdürülebilir yaşam için harekete geçmelerine katkı sağlamaktadır (Chapman ve O'Gorman, 2022).

Bireylerin "bilinçsizce tüketimine, doğaya hızlı ve geri dönülmez şekilde zarar verişine, maddi kültüre ve yıkım anlayışına" (Karataş, 2020) tepki olarak

çevresel sanat ortaya çıkmıştır. 1960'lardan günümüze, birçok sanatçı "doğada açık alanları kullanmaktan doğal materyallerin kullanımına, çevresel bilinci arttırmaya, restorasyon, geri dönüşüm, yenilenme, mekâna özgü projelere kadar farklı uygulamaları içeren" (Aydın ve Zümrüt, 2013) çalışmalarıyla doğaya saygı duyulmasını ve geleceğe dönük adımlar atılmasını teşvik etmektedirler. Doğanın her unsurunun sanatın konusu, materyali, mekânı veya sanatın kendisi olabildiği çevresel sanat; doğayı dönüştürmeyi hedefleyen uygulamalarıyla, sanat perspektifinde sürdürülebilir bir dünyanın başlangıcı kabul edilebilir. Bu bağlamıyla çevresel sanatın, döneminin alışılagelmiş sanat anlayışının ötesinde bir yaklaşım izleyerek kalıpların dışına çıktığı görülmektedir. Sanatta çevresel bilincin kapsayıcı bir isimlendirmesi olan çevresel sanat, "Arazi Sanatı", "Yeryüzü Sanatı", "Toprak Sanatı", "Ekolojik Sanat" gibi terimleri bünyesinde bulunduran bir şemsiye niteliği taşımaktadır (Mamur, 2017). Devinim, çevresel sanatın temel unsurlarındadır. Mevsimlere özgü ışık ve renk değişimleri, bitkilerin yaşam serüveni, buzların erimesi gibi doğal sürecin parçaları çevresel sanatın ilham kaynağıdır (Zencirci- Ercivan ve Sönmez, 2022). Durağan görünümüne karşın çevre; zamanın akışında değişime ve dinamizme tabidir (Solberg, 2016). Çevresel sanat etkinliklerine fikir veren bu dinamik süreç, genellikle fotoğraf veya videolarla kayıt altına alınarak belgelenmektedir (Brajčić, 2020; Dardanou ve Karlsen, 2023).

Çocuklar küçük yaşlarda doğal meraklarının peşine düşerler. Okul öncesi dönemde çocukların doğanın çeşitli etmenlerine olan merakı, çevresel sanatla yollarının kesişmesini sağlayabilir (Dardanou ve Karlsen, 2023). Doğayı ve sanatı buluşturarak zengin öğrenme deneyimleri sunan çevresel sanat etkinlikleri, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini desteklemektedir (Zencirci-Ercivan ve Sönmez, 2022). Okul öncesi dönemde çevresel sanat ile tanışan çocuklar, yaşama doğanın merceğinden bakarak doğayla kurdukları bağı güçlendirme fırsatı bulurlar. Böylelikle doğa, didaktik bir biçimde konunun aktarıldığı ve sanatın yaratıldığı bir malzeme olmanın ötesine geçerek çocukların evreninin kritik bir noktasında sanata geniş bir alan sunar (Creel, 2005). Inwood (2008), çocukların doğayı kâğıda aktarmasının veya topladığı materyalleri sentezlemesinin çevresel sanatı tanımlamak için yeterli olmadığını, aynı zamanda çevresel sanatın çıkış noktasında benimsenen değerlerin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Çevresel sanat etkinlikleri, çocukların bireysel eylemin dönüştürücü gücüne olan inancını artırmaktadır (Rönköö vd., 2023). Waterhouse'a (2013) göre, çevresel

sanat etkinliklerinde birey "malzemelerle diyalog hâlindedir". Malzemelerin farklı formlarda değerlendirilmesiyle oluşturulan sanat etkinlikleri, çocukların özgün ve yaratıcı bir dil oluşturmasını sağlar (Temiz ve Semiz, 2018). Çevresel sanat yoluyla doğal materyaller, atıklar ve kullanılmayan maddeler yeniden değerlendirilerek sanat eserine dönüştürülebilmektedir. Artık materyaller, geçmiş ve gelecek arasında bir köprü görevi üstlenerek sürdürülebilirliğin zamansal penceresinden bakmaya davet eder (Jørgensen vd., 2017). Okul öncesi dönemde çocukların doğaya ve doğadaki materyallere duyusal yollarla temasta bulunması, çocuklara farklı bakış açıları kazandırarak çevreye saygı duymasını sağlar ve sorumluluk bilinci aşılar (Kaga, 2008; Rönköö vd., 2023). Araştırmalar, çocukların bu sayede geri dönüşümün farklı yöntemlerini bildiklerini ve doğadaki süreçlerin arasındaki bağlantıyı fark ettiklerini ortaya koymaktadır (Papavasileiou vd., 2020).

Okul Öncesi Dönemde Çevresel Sanat Etkinlikleri

Okul öncesi dönemde çevresel sanat etkinliklerinin gerçekleştirilmesi noktasında okul öncesi öğretmeni, önemi yadsınmaz bir role sahiptir. Etkinlikleri planlanma, uygulama ve değerlendirme, öğretimin yapı taşıdır (Coşkun vd., 2009). Öğretmen, okul öncesi dönemde çocukların etkin öğrenme imkânları elde etmelerini hedefleyen adımlarla, içerikten yönteme uzanan planlama, uygulama ve süreç boyunca değerlendirme basamaklarını yönetir (Heikka vd., 2022; Sumitra vd., 2020). Bu sürecin başarıyla yönetilebilmesi açısından öğretmen ilgili konularda bilgi ve donanıma sahip, aynı zamanda yeniliklere açık olmalıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleriyle çocuklara sürdürülebilir deneyimler kazandırması mümkündür. Doğayla ilgili etkinliklerin planlanması ve uygulanması süreçlerine okul öncesi öğretmenlerinin aktif katılması beklenmektedir (McClintic ve Petty, 2015). Öğretmenlerin planlama aşamasında verdikleri kararlar ve yaptıkları hazırlıklar, uygulamalarının temelini oluşturur (Hall ve Smith, 2006). Çocukların gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları göz önüne alındığında okul öncesi öğretmenlerinin kendi planladığı çevresel etkinliklerini uygulaması ve değerlendirmesi çocuklar açısından yararlı olacaktır. Okul öncesi dönemde planlama ve değerlendirme birbirini tamamlayıcı özelliğe sahiptir. Değerlendirme süreci, sonraki planlamalar için dikkat edilmesi gereken noktaları ortaya koyan bir kaynak görevindedir. Etkili bir şekilde kurgulanan çevresel sanat etkinliklerinin okul öncesi eğitime uyumlanmasının, çocuklara çevre bilinci kazandıracağı düşünülmektedir (Papavasileiou vd., 2020).

Alan yazınında, okul öncesi dönemde uygulanan çevresel sanat (arazi sanatı, ekolojik sanat) etkinliklerinin çocukların üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Solberg (2016), okul öncesi çocuklarla ve öğretmenlerle yürüttüğü araştırmasında, doğada ve doğal malzemelerle uygulanan çevresel sanat etkinliklerinin çocukların yaratıcılıklarının yanı sıra çevresel farkındalıklarını da beslediğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin kılavuzluğunda gerçekleştirilen bu tarz etkinliklerin çocukların doğayla bağını güçlendirdiğini belirtmiştir. Lee (2020), geliştirdiği çevresel sanat programının orman deneyimi aracılığıyla okul öncesi dönem çocukların karakterini ve çevresel tutumunu nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırmada, ormanda uygulanan çevresel sanat etkinliklerinin çocukların karakterini, çevresel tutumunu olumlu etkilediği ve çevreyi koruma konusunda aktif rol oynadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alsina ve Salgado (2018) tarafından okul öncesi dönemde çevresel sanat etkinliklerinin matematik eğitimi içindeki rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların oluşturdukları eserlerde matematik ve doğal malzemeler arasında ilişki kurarak akıl yürütme ve matematiksel ifade becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Brajčić (2020), çevresel sanatın okul öncesi dönem çocukları üzerinde estetik açıdan etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucu, çocukların çevresel sanattan ilham alarak estetik açıdan gelişmiş ve işlevsel bir yönü olan tasarımlar oluşturduklarını ortaya koymuştur. Dardanou ve Karlsen (2023) çocukların sahilde bulunan taş, kum, deniz kabuğu, zincir gibi doğal malzemeleri kullanarak çevresel sanatı icra etme deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucu, çocukların çevresel sanat eserleri oluşturarak doğayı keşfettiklerini ve farklı görsel belgelendirme yöntemleriyle doğayla etkileşimde etkin rol oynadıklarını göstermiştir. Efthymia vd. (2012) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yürüttükleri araştırmada, öğretmen yetiştirme programlarının öncelikle arazi sanatı, çöp sanatı, geri dönüşüm sanatı gibi sanatı ve çevreyi birbirine bağlayan temaları içermesi gerektiğini savunmuştur.

Alan yazını incelendiğinde Türkiye'de okul öncesi dönemde dolaylı olarak çevresel sanat etkinlikleriyle ilgili araştırmalara yer verildiği, bu araştırmaların geri dönüşüm ve artık materyal kullanımı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Temiz ve Semiz (2018), tüketime dönük bir toplumda çocuklara doğal malzemelerin ve atık materyallerin yeniden kullanılabilir ve estetik açıdan değerli olabileceğini göstermiştir. Öztap ve Bartan (2019) tarafından geri dönüşüm bilincini artırmak için artık materyallerle yapılan sanat etkinliklerinin

okul öncesi dönemde çocuklar üzerindeki etkisini incelediği araştırmada; geri dönüşüm bilincinin erken yaşlarda çocuklara kazandırılmasının önemini vurgulamış ve okul öncesi eğitimde geri dönüşüm farkındalığını artırmak için artık materyallerin etkili bir unsur olduğunu belirtmiştir. Onur vd. (2016) okul öncesi dönem çocuklarında kâğıt israfını önlemeye yönelik bilinç kazandırmayı amaçladıkları çalışmada, çocukların atıkların değerlendirilmesine yönelik davranışlarında pozitif anlamda değişim olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi dönemde çevresel sanat etkinliklerinin çocukların çevresel farkındalıkları, yaratıcılıkları, çevresel tutumları, matematik becerileri, estetik-tasarım becerileri, geri dönüşüm bilinci üzerindeki etkilerini incelemeye odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda sözü edilen kazanımların elde edilmesini sağlayan çevresel sanat etkinliklerinin okul öncesi öğretmenleri tarafından nasıl gerçekleştirildiğini inceleyen araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu sürecin incelenmesi sonucunda deneyimlerin adlandırılması ve yaşanan zorlukların fark edilmesi çocukların çevresel sanat etkinliklerinden daha fazla kazanç elde etmelerini sağlayacaktır.

Alan yazını ışığında, okul öncesi dönemde sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla çevresel sanat etkinliklerine yönelik gerçekleştirilen çalışma sayısının kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlı araştırmalar içerisinde öğretmenlerin çevresel sanat etkinlik deneyimlerini konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin etkin bir şekilde planladığı, uyguladığı ve değerlendirdiği çevresel sanat etkinliklerinin çocuklara sürdürülebilir davranışlar kazandıracağı düşünülmektedir. Öte yandan okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri sürecinde yaşadığı deneyimler ve güçlükler öğretimin kalitesini etkilemektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri deneyimlerini incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerine göre çevresel sanat etkinliklerinin anlamı nedir?
2. Okul öncesi öğretmenleri çevresel sanat etkinlikleri planlama-uygulama-değerlendirme kapsamında neler yapmaktadırlar?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri planlama-uygulama-değerlendirme deneyimlerinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni olarak tasarlanmıştır. Olgubilim çalışmaları, farkındalığı bulunan ancak tamamen ayrıntılı bir anlayış bulunmayan olgulara odaklanarak deneyimlerin incelenmesini hedeflemektedir. Amaç bütünüyle yabancı olunmayan fakat derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olguları bireyler ile görüşmeler yaparak deneyimler ve düşünceler olarak meydana çıkarmaktır (Marton, 1986; Miller, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Okul öncesi dönemde sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla öğretmenlerinin çocuklar için çevresel sanat etkinlikleri planlaması-uygulaması-değerlendirmesi konusu farkındalığa sahip olunan bir olgudur. Bu olguya dayalı olarak sürece ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin düşünce ve deneyimlerinin ortaya konması hedeflenmiştir. Olgubilim deseni kullanılarak okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinliklerinde sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısına yönelik algılarının ve bunlara yükledikleri anlamların açıklanması sağlanmıştır. Söz konusu olguya yönelik ayrıntılı bir anlayış oluşturmak için öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılmıştır. Bu nedenle bu olguya yönelik öğretmen deneyimlerine odaklanılarak derinlemesine bilgi edinmek için öğretmenler ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İzmir ili Buca, Konak ve Karşıyaka ilçelerindeki devlet bağımsız anaokullarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt ve tipik durum örneklemesi tekniği ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, anlamak ve keşfetmek için araştırmacının derinlemesine veri elde edeceği bir örneklem seçimidir (Merriam, 2018). Amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi, araştırmaya ilişkin ortalama durumlar üzerindeki belirli bir konu, alan ve uygulama için derinlemesine veri elde edilmesini sağlar. Ölçüt örnekleme yöntemi ise belirlenen ölçüt ya da ölçütleri sağlayan birimlerin örnekleme dâhil edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2020). İlk olarak okul öncesi öğretmenlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile çalışma grubu belirlenirken gönüllü katılımcı onam formları ile gönüllülük esası gösterenler ve en az üç yıl öğretmenlik yapmış olanlar gruba dâhil edilmiştir. İkinci aşamada çevresel sanat etkinlikleri süreçlerinin sahadaki tipik durumu

yansıtması amacıyla üç farklı ilçedeki bağımsız anaokullarından belirlenen öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Üç farklı ilçedeki bağımsız anaokulları sosyoekonomik olarak orta düzeyde, öğretmen-öğrenci oranları kent ortalamasında ve merkez ilçelerde yer almaktadırlar. Böylece tipik durum görünümüne ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ölçüt ve tipik durum örneklemesi ile okul öncesi öğretmenleri belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki 20 öğretmenin cinsiyeti kadındır. Öğretmenlerin 4'ü (%20) 3-13 yıllık kıdeme, 11'i (%55) 14-24 yıllık kıdeme ve 5'i (%25) 25 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 17'si (%85) okul öncesi öğretmenliği mezunu iken, 3'ü (%15) çocuk gelişimi ve eğitimi mezunudur. Öğretmenlerin 19'u (%95) çevresel sanat etkinliklerine ilişkin hizmet içi eğitim almadıklarını belirtirken 1'i (%5) eğitim aldığını ifade etmiştir. Eğitim aldığını belirten öğretmenin görüşme sırasında verdiği yanıtlar genel grubun yanıtlarından farklılık göstermediği için çalışma grubuna dâhil edilmesi uygun görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Görüşme formu yöntemi, araştırmacının daha önceden belirlemiş olduğu konu ile bağlantılı olan, önceden hazırlanmış olan soruları sorma ve bu sorular hakkında derinlemesine bilgi almak için ek soruların sorulduğu bir yöntemdir. Görüşme formu, araştırmanın belirlenmiş olan problemi ile alakalı tüm boyutların kapsanmasını garanti altına alan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu alan yazını incelenerek hazırlanmıştır. İlk formda yer alan çevresel sanat etkinliklerine yönelik sorular için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Bu uzmanlar nitel araştırmalar konusunda deneyime sahip okul öncesi eğitimi uzmanlarıdır. İnceleme sonuçlarına dayalı olarak odaklanmayı kolaylaştırmak amacıyla ilk forma doğrudan planlama-uygulama-değerlendirmeye ilişkin sorular eklenmiştir. Ayrıca bağımsız anaokulundan iki öğretmen ile yaklaşık 25 dk. süren görüşme yapılarak ilk formdaki sorular denenmiştir. Bunun sonucunda bazı soruların öğretmenlerin sürdürülebilirlik bakış açısı deneyimlere odaklanmasını daha güçlü hâle getirmek için görüşme yönergesinin sürdürülebilir doğa-sanat uygulamalarına ve soruların öğretmenlerin yaşantılarına yönelik olması sağlanmıştır. Bu süreçler neticesinde son form oluşturulmuştur. Görüşme formunda öğretmenlerin çevresel sanat etkinlikleri deneyimlerine yönelik sekiz soru yer almaktadır ancak görüşme sürecinde öğretmenlerin bu sorulara verdikleri

yanıtları sürdürülebilir uygulamalar açısından genişletmek amacıyla ek sorular da kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda "Okul öncesi dönemde çevresel sanat denince ne anlıyorsunuz? Okul öncesi dönemde uyguladığınız çevresel sanat etkinliklerini açıklar mısınız? Okul öncesi dönemde çevresel sanat etkinliklerini uygularken ne tür malzeme ve materyaller kullanıyorsunuz?" gibi sorular bulunmaktadır. Öğretmenlerin soruları yanıtlarken doğanın sağlığını veya refahını desteklemeyi öğretmek amacıyla uyguladıkları sanat çalışmalarını düşünerek yanıt vermeleri istenmiştir. Ayrıca görüşme sürecinde sonda sorular kullanılarak çevresel sanat etkinliklerine sürdürülebilirlik eğitimi açısından açıklık getirmeleri istenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 20 okul öncesi öğretmeni ile görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeler sonucu toplanmıştır. Görüşmeler için tüm izinler alınmıştır. Çalışmanın etik izni Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 30/04/2024 tarihli ve 5 sayılı kararı ile alınmıştır. Bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Veriler aslına uygun bir biçimde kullanılmıştır. Çalışmaya katılım, katılımcı onay formu ile gönüllülük esasına dayalı gerçekleşmiştir. Görüşme ortamında öğretmenlerin kendilerini rahat hissedecekleri, sessiz, birebir, soruları içten ve yansız bir şekilde cevaplayabilecekleri bir ortam olması sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilerek yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Katılımcıların görüşme formları Ö1, Ö2, Ö3… olarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek analiz edilmiştir. İçerik analizinde elde edilen bilgileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak temel amaçtır. Birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek anlamlı bir şekilde sunmak hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler ile görüşmeler sonucunda elde edilen veriler incelenmiş ve analize hazır hâle getirilmesi sağlanarak değerlendirilmesi yapılmıştır.

Araştırma sürecinde verilerin analizinde kodlar, temalar ve alt temalar arasında anlamlı bütünlük oluşması sağlanmıştır. Öğretmenlerin verdikleri

yanıtlardan ortaya çıkan kodlar ve kodlar arasındaki ilişkilerden üretilen tema ve alt temalar oluşturulurken öncelikle kodlama için verilerin paragraf bütünlerine anlam verilerek kodlara ulaşılmıştır. Kodların birbirleriyle ilişkileri ortaya konularak bu ilişkiler üst düzey bir tema ve alt temalar ile açıklanmıştır. Örneğin *"Kıyafet ve şapka tasarımı, hem de defile gibi oldu. Robotlar, okuduğumuz hikâyelerden figürler, değneklerden değnek adamlar. Aa, taştan kolyeler tasarladık ebru sanatıyla birleştirerek. Çocuklar kendileri çizmişti ebruları bak. Martın ilk haftasında yapraklardan, çiçeklerden, dallardan kitap ayracı yaptık. Hâlâ kitaplarının arasına koyan çocuklarım var, inanır mısın? Çiçeklerden bileklik ve taçlar…"* veri bütününe doğal malzemelerden tasarımlar kodu ile anlam verilmiş ve çevresel sanat etkinlikleri teması altında sınıf içi etkinlikler alt teması olarak açıklanmıştır. Böylelikle kodlar, temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizi sonucunda üç tema ve dokuz alt temaya ulaşılmıştır.

Aktarılabilirlik ve İnandırıcılık

Çalışmanın görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazını incelenmiş, konu hakkında uzman iki araştırmacından görüş alınmış ve form yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra görüşme formundaki soruları denemek amacıyla iki öğretmen ile ön görüşme yapılmış ve bunun sonucunda form son hâline ulaşmıştır. Ölçütleri sağlayan öğretmenleri belirlemek için kurumlarla iletişime geçilerek öğretmenler ile görüşmeden önceden tanışılmıştır. Görüşme derinliği açısından görüşmeler yüz yüze yapılmış, yazılı olarak kaydedilmiş ve yaklaşık 30 dk. sürmüştür. Her görüşmenin sonunda elde edilen veriler katılımcılara özetlenmiştir. Çalışmanın süreci ayrıntılı bir biçimde sunulmuş, kodlar, temalar ve alt temalar ile anlamlı bütünler oluşturulmaya çalışılmıştır. Doğrudan alıntı örneklerine yer verilmiş ve amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Tutarlılık için kodlamalar arası güvenirlik sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı üretilen kodlar, temalar ve alt temalar karşılaştırılarak netleştirilmiştir. Bu süreçte veri setinin oluşmasını sağlayan katılımcı görüşlerinin veri doygunluğu göstermesi nedeniyle kod listesindeki kodların sayısı azdır ve araştırmacılar arasındaki güvenirlik Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği "Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı" formülü ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuç doğrultusunda araştırmacılar arasında uyum yüzdesi .85 olarak saptanmıştır. Miles ve Huberman (1994) araştırmaların kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olduğu durumlarda güvenilir kabul edildiğini belirtmişlerdir. Çalışmanın katılımcıları açık bir şekilde açıklanmış ve teyit için elde edilen verilerin analizine

diğer araştırmacı da katılmış ve görüşme sonunda katılımcılarından elde edilen veriler değerlendirme ve onay alma amacıyla katılımcılara tekrar edilmiştir, görüşme ve analiz süreçleri yeterli bir biçimde ortaya konulmuştur.

Araştırmacıların Rolü

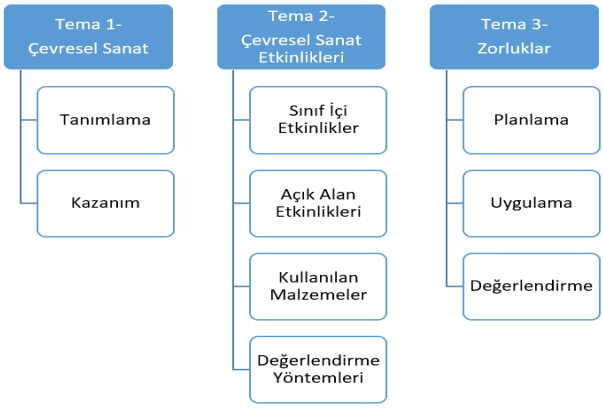
Görüşmelerin gerçekleştirilmesine destek veren araştırmacı okul öncesi eğitimi lisans mezunudur ve bu alanda yüksek lisans yapmaktadırlar. Araştırmacının lisans eğitiminde okul öncesinde sanat eğitimi dersi almış olması görüşmeler esnasında ek sorular oluşturabilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Fakat mesleki staj dışında öğretmenlik deneyiminin bulunmaması öğretmenlerin görüşlerini anlama konusunda araştırmacı rolündeki sınırlılığı olarak ifade edilebilir. Araştırmacının yüksek lisans düzeyinde bilimsel araştırma teknikleri ve yayın etiği dersi almış olmasının ve görüşme öncesi bir deneme görüşmesine katılmasının görüşme tekniğini uygulama konusunda etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer iki araştırmacının nitel araştırma yöntemi ile gerçekleşen çeşitli araştırmaları yer almaktadır. Ayrıca görüşme tekniğinin kullanımıyla ilgili deneyimleri bulunmaktadır. Ayrıca araştırmacılardan biri lisans düzeyinde okul öncesi dönemde sanat eğitimi dersi vermektedir ve sürdürülebilir eğitim kapsamında çalışmaları bulunmaktadır. Araştırmacılar görüşme tekniğini kullanırken nelere dikkat edileceği konusunda diğer araştırmacıya bilgi vermiş ve tekniğin kullanımına ilişkin rehberlik yapmışlardır. Veriler analiz edilirken kodlama sürecini gerçekleştiren araştırmacıların okul öncesi dönemde sanat eğitimine yönelik bilgilerinin olmasının çalışmanın kodlar, tema ve alt-temaların elde edilmesinde yarar sağladığı ifade edilebilir.

Bulgular

Sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinliklerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada "çevresel sanat, çevresel sanat etkinlikleri ve zorluklar" şeklinde üç tema belirlenmiştir. Şekil 1'de alt temaların temalara göre dağılımları sunulmuştur.

Şekil 1

Alt Temaların Temalara Göre Dağılımı



Şekil 1 incelendiğinde çevresel sanat teması "tanımlama, kazanım, çocuk üzerindeki etkileri" alt temalarıyla; çevresel sanat etkinlikleri teması "sınıf içi etkinlikler, açık alan etkinlikleri, kullanılan malzemeler, değerlendirme yöntemleri" alt temalarıyla; zorluklar teması ise "planlama, uygulama, değerlendirme" alt temalarıyla ilişkilendirilmiştir. Sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla herhangi bir bulguya ulaşılmamış olup tartışma bölümünde detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen çevresel sanat temasının alt temaları ve kodları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çevresel Sanat Temasının Alt Tema ve Kodları

Tema	Alt Tema	Kod	f
Çevresel Sanat	Tanımlama	Doğal malzemeler	10
		Doğada etkinlik	7
		Geri dönüşüm	4
		Doğaya karşı duyarlılık	4
	Kazanım	Çevresel	9
		Yaratıcılık	9
		Gelişim	6
		Doğayı ve canlıları koruma	5
		Geri dönüşüm	4
		Sanat eserleri	4

Tablo 1 incelendiğinde çevresel sanat teması altında "tanımlama ve kazanım" alt temalarının olduğu görülmektedir. Tanımlama alt temasında "doğal malzemeler, doğada etkinlik, geri dönüşüm, doğaya karşı duyarlılık" kodları yer almaktadır. Kazanım alt temasında "çevresel, yaratıcılık, gelişim, doğayı ve canlıları koruma, geri dönüşüm, sanat eserleri" kodları bulunmaktadır. Ayrıca iki öğretmen çevresel sanata ilişkin kazanım bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri tanımlama alt temasının doğal malzemeler kodunda ile ilgili olarak *"Doğal malzemelerle yapılan etkinlikler anlıyorum (Ö4). Doğal malzemelerle yapılan sanatsal etkinlikler ya da çevrenin olanaklarıyla yapılan sanatsal etkinlikler de olabilir belki (Ö12). Sanat etkinliklerinin çevreyle uyumlu şekilde yapılması. Doğal malzemelerle, doğaya zaman vererek, çocukların doğal materyalleri kullanarak etkinlik yapması (Ö15)."* şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Doğada etkinlik koduna ilişkin olarak öğretmenler *"Görerek ve yaşayarak, doğada bulduklarından çıkardığı malzemelerle yapılan etkinlikler (Ö1). Bilmiyorum ki şimdi bir anda sorunca. Hiç duymadım böyle bir şey ama… Doğada yapılan sanat etkinliği. Doğadaki malzemelerle yapılan sanat etkinliği (Ö7). Doğayla iç içe bütünleştirilmiş etkinlikler, doğa çalışmalarıyla çevrenin güzelleştirilmesi sanat yoluyla (Ö9)."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Geri dönüşüm koduna yönelik Ö8 görüşünü *"Artık materyal kullanımı anlıyorum. Doğayı işin içine katmak, doğayla bütünleşmek. Her şey çöp değildir. Çöp denilen şeyleri değerlendirmek. Böyle bir felsefe var, duymuşsunuzdur belki. Çöp denilen hiçbir şey çöp değil aslında. Şu an çok büyük bir tüketim toplumunda yaşıyoruz. Tüketim toplumun yoğunlaştığı dönemde kullanat yaklaşımından uzaklaşılması gerektiğini düşünüyorum. Atılacak her şeyi değerlendirebiliriz, dönüştürebiliriz. Bizim elimizde olan bir şey bu (Ö8)."* şeklinde açıklamıştır**.**

Doğaya karşı duyarlılık kodu bağlamında öğretmenler *"Çevreyi güzelleştirmek. Çevreyi koruyan etkinlikler yapmak geldi ilk. Doğayı öldürmeden, zarar vermeden doğaya faydalı olan görsel sanat çalışmaları yapmak olarak düşündüm (Ö5). Sürdürülebilir yaşam için çevreyi korumaya yönelik etkinlikler (Ö10). Çevre bilinci oluşturma, doğaya karşı duyarlılık (Ö14)."* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Kazanım alt temasının çevresel kodu ile ilgili olarak öğretmenler *"Çevresine karşı duyarlı olmak (Ö4). Çevresinde gördüğü rahatsız edici durumları söyler. Çevreyi uygun şekilde düzenler (Ö14). Çevreyi gözlemleme ve gözlemlediklerini söylemeyle ilgili kazanımlar vardı (Ö15)."* şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Yaratıcılık ile ilgili olarak öğretmenler *"Özgün ürünler oluşturmayla ilgili bir kazanım vardı (Ö12). Doğal materyallerle, farklı ürünlerle, farklı materyalleri bir araya getirerek yeni bir ürün oluşturur gibi bir kazanımımız var (Ö20). Böyle etkinlikler çocukların daha çok hoşuna gidiyor. Hem çevrelerine farklı bir gözle bakmalarını sağlıyor hem de yaratıcılıklarını besliyor (Ö2).*" şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Gelişim koduna ilişkin okul öncesi öğretmenleri *"... özellikle motor becerilerine fayda sağladığını düşünüyorum (Ö4). Sanat etkinliğinin çocuğun gelişimine katkısı önemli. Hemen hemen her gün sanat etkinliği yaptırıyoruz kas gelişimi için (Ö10). Onları bilişsel anlamda bence güçlendiriyor. Bir de yapamadım diye bir şey yok, sosyal anlamda da genelde çocuklar üzülür ya yapamadıkları şeylerde ama sanat etkinliklerinden zevk alıyorlar, severek yaptıkları için dokunmayı çok seviyorlar zaten doğal materyallere. O yüzden çok faydalı olduğunu düşünüyorum (Ö19)."* şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır.

Doğayı ve canlıları koruma kodu kapsamında *"Doğayı ve canlıları koruma kazanımları bulunmakta (Ö5). Çok fazla yer aldığını düşünmüyorum. Sosyal duygusal alanda çevreyi tanıma koruma kavramları bulunuyor ama yeterli olduğunu düşünmüyorum kesinlikle (Ö10). Doğayı koruma, çevreyi, bitki ve canlılara zarar vermemekle ilgili kazanımlar vardı (Ö11)."* şeklinde açıklamalar bulunmaktadır.

Geri dönüşüm koduna ilişkin olarak *"Geri dönüştürülebilir etkinliklerle ilgili sanat etkinlikleri yapılır. Özellikle artık materyallerle ilgili (Ö3). Artık materyallerle ilgili doğayı gözlemleme, doğa sesi dinleme, artık materyalleri değerlendirebilme kazanımları var (Ö9)."* şeklinde öğretmenler açıklamalarda bulunmuşlardır.

Sanat eserlerine yönelik öğretmenler kazanımları *"Çevremizdeki sanat eserlerinin farkına varmasıyla ilgili konular vardı (Ö3). Estetik sanat eserleri oluşturur (Ö8). Özgün ürünler oluşturma ve sanat eserleriyle ilgili duyarlılık (Ö14)."* olarak belirtmişlerdir.

Tablo 2'de çevresel sanat etkinlikleri temasının alt temaları ve kodları yer almaktadır.

Tablo 2

Çevresel Sanat Etkinlikleri Temasının Alt Tema ve Kodları

Tema	Alt Tema	Kod	f
Çevresel Sanat Etkinlikleri	Sınıf İçi Etkinlikler	Doğal malzemelerden tasarımlar	15
		Artık materyal çalışmaları	10
		Sanatçılar	4
		Matematik	2
		Çizgi çalışmaları	2
		Tuz seramiği	2
		Oobleck	1
		Kültürel etkinlikler	1
	Açık Alan Etkinlikleri	Boyama	18
		Matematik	12
		Yazı farkındalığı	5
		Baskı	5
		Sergi	2
		Sonbahar kavanozu	1
		Palamut ekme	1
		Defile	1
		Otoportre	1
	Kullanılan Malzemeler	Ağaç dalı/yaprak	17
		Taş	14
		Plastik/kâğıt atıklar	11
		Kozalak	11
		Deniz kabuğu	7
		Çiçek	5
		Kum	4
		Meşe palamudu	3
		Toprak	2
	Değerlendirme Yöntemleri	Sözlü değerlendirme	12
		Portfolyo	5
		Gözlem	1

Tablo 2 incelendiğinde çevresel sanat etkinlikleri teması altında "sınıf içi etkinlikler, açık alan etkinlikleri, kullanılan malzemeler, değerlendirme yöntemleri" alt temalarının olduğu görülmektedir. Sınıf içi etkinlikler alt temasında "doğal malzemelerden tasarımlar, artık materyal çalışmaları, sanatçılar, matematik, çizgi çalışmaları, tuz seramiği, oobleck, kültürel etkinlikler" kodları yer almaktadır. Açık alan etkinlikleri alt temasında "boyama, matematik, yazı farkındalığı, baskı, mandala, sergi, sonbahar kavanozu, palamut ekme, defile, otoportre" kodları yer almaktadır. Kullanılan malzemelere ilişkin "ağaç dalı/yaprak, taş, plastik/kâğıt atıklar, kozalak, deniz kabuğu, çiçek, kum, meşe palamudu, toprak" şeklinde kodlar belirlenmiştir. Ayrıca iki öğretmen doğal malzemeleri özellikle matematik ve fen etkinliklerini destekleyici çalışmalarda kullandıklarını belirtmiştir. Değerlendirme yöntemleri kapsamında ise "sözlü değerlendirme, portfolyo, gözlem" kodları bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenleri sınıf içi etkinlikler alt temasının doğal malzemelerden tasarımlar koduna ilişkin *"Kıyafet ve şapka tasarımı, hem de defile gibi oldu. Robotlar, okuduğumuz hikâyelerden figürler, değneklerden değnek adamlar. Aa, taştan kolyeler tasarladık ebru sanatıyla birleştirerek. Çocuklar kendileri çizmişti ebruları bak. Martın ilk haftasında yapraklardan, çiçeklerden, dallardan kitap ayracı yaptık. Hala kitaplarının arasına koyan çocuklarım var, inanır mısın? Çiçeklerden bileklik ve taçlar… (Ö5). Doğada topladığımız tüm materyalleri sınıfa getirip mevsimlerle ilgili sanat etkinlikleri yapıyoruz. Kendisi yeni tasarımlar oluşturur. Bahçede bulutları inceleyip ağaçları inceleyip onların resimlerini yapabilirler. Çevresini kâğıda yansıtır (Ö6)."* şeklinde örneklendirmelerde bulunmuşlardır.

Artık materyal çalışmaları ile ilgili öğretmenler *"Artık materyalleri simler ve pullarla süsleyip aksesuar yapıyoruz. Kozalaklardan biblolar da yaptık. Tohumlardan oda süsleri yapıyoruz (Ö11). Sınıf içi materyallerle, işte boya kalemleri ve artık malzemelerle sınıfta doğaya ve çevreye yönelik boyama çalışmalarını kullanıyorum sık sık. Artık malzemelerle yapılan sanat etkinlikleri yaptırıyorum. Çocuklara verilen yönergeyle ya da olaylar sonrasında resimlemelerini sağlıyorum. Grup etkinlikleri şeklinde de yapılabiliyor. Mesela kâğıttan kesilmiş şemsiye veriyorum onlar tamamlıyor (Ö13). Sınıfta artık materyallerden müzik aleti yaptık krem kutularından, aile katılımlı etkinlikti. Hep birlikte çaldılar müzik aletlerini (Ö15)."* şeklindeki etkinlikleri paylaşmışlardır.

Sanatçılara yönelik olarak Ö17 sınıfındaki uygulamasını *"…. bir ressam ve bir atıyorum Mozart'ı da işlesem mutlaka kendilerinin yapabileceği şekilde ya da bir ressam etkinliğiyse şayet yine onların yapabileceği şekilde. Artık materyallerin kullanıldığı, işte parmak boyalarının ağırlıklı kullanıldığı, kendilerinin olduğu sanat etkinlikleri… Mesela öğrenciler bir ressamı öğrendikten sonra doğal malzemelerle kendileri tasarladılar. Mesela Frida'nın saçlarını onlarla yaptılar gibi (Ö17)."* şeklinde olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenler matematik ile ilgili *"Sınıfta mesela doğadan topladığımız taşları çok kullanıyoruz sınıfın içinde, özellikle daha çok matematik etkinliklerinde gruplama, sınıflama, sayma çalışmalarında sıklıkla kullanıyorum (Ö19).", çizgi çalışmaları ile ilgili "Kumda çizgi çalışmaları yaptırıyorum (Ö13).", tuz seramiği ile ilgili "Tuz seramiği sınıf içerisinde yaptırıyorum (Ö16).", oobleck ile ilgili "Bir hamur vardı ya. Duyusal etkinliklerde. Oobleck miydi? Oobleck yaptırıyorum (Ö3)." ve kültürel etkinlikler ile ilgili "Çay küspesiyle kültürel ve yöresel etkinlikler gerçekleştirmiştik (Ö14)."* şeklinde uygulamaları belirtmişlerdir.

Açık alan etkinlikleri alt temasının boyama kodu ile ilgili öğretmenler "*Kozalak boyama yaptık, yine taş boyama etkinlikleri yapıyoruz (Ö1). Bahçede saksıları boyatmıştım (Ö3). Yaprak baskısı, çiçek ve yapraklarla kolaj çalışmaları, kuş evi boyama… (Ö9). Sulu boyayla farklı zeminlere boyamalar yaptık, dokuların farkını gördük. Karşıdaki duvarları biz boyadık bak. Doğadaki malzemelerle taş, yaprak, tahtayla mandala çalışmaları yaptırıyorum. Ağaç gövdelerinin kuru kalemle kâğıt üzerine kazıdılar (Ö13)."* şeklinde görüşlerini sunmuştur.

Öğretmenler matematiğe ilişkin *"Hayvanların gölgelerini çizme çalışması da yapmıştık. Renk skalası var bende. Skaladaki renge göre doğal malzeme bulup örüntü oluşturma çalışması yaptık. Hem matematik hem sanat. Taşlarla örüntüler de oluşturduk yine (Ö2). Bahçede de ağaç parçaları, yapraklar, kuru otlarla, doğadan topladığımız doğal malzemelerle oyun ve matematik etkinlikleri yapıyoruz. Toplama, çıkarma, taşlarla benzerlik farklılık, azlık çokluk falan. Matematik ve oyunda çok kullanırım ben doğal materyalleri (Ö7)."* etkinlikleri belirtmişlerdir.

Yazı farkındalığı ile ilgili *"Kumda resim çalışmaları yaptırıyorum, hem de yazı farkındalıkları için de (Ö5)."* ve baskı ile ilgili olarak *"Yaprak baskısı, çiçek ve yapraklarla kolaj çalışmaları, plastik çatal baskısı, pamuk baskısı*

yapıyorum (Ö11).” ifadeleri yer almaktadır. Öğretmenler sergi ile ilgili olarak “Mesela biz her sene okul olarak yaptığımız 23 Nisan ve Atatürk ile ilgili çevresel resimler yapıp sergi açıyoruz, bir sergi bilinci oluyor çocuklarda (Ö16).”, sonbahar kavanozu ile ilgili olarak “Çevre gezisini çok severiz. Çevre gezisi sırasında rengarenk dallar topladık. Sonbahar kavanozu oluşturduk çocukların evden getirdikleri bitkiler, tarçın, ada çaylarıyla (Ö11).”, palamut ekme ile ilgili olarak “Çiçek ektik, palamut ektik okulca (Ö14).”, defile ile ilgili olarak “Bence defile de sanat etkinliklerine giriyor, mesela çevresel sanat etkinliği olarak bir defile yapıyoruz. Hatta daha geçen gün yaptırdım. Yetişkinlerin kıyafetlerinden kendilerine kıyafet tasarladılar. Kumaşları keserek kalıp üzerinden, kıyafet tasarladılar (Ö16).”, otoportre ile ilgili olarak “Kendilerini sadece çevredeki doğal materyalleri kullanarak kalem olmadan otoportre çizmelerini istedim. Yapraklarla saçlar yaptılar. Mesela saçı kıvırcık olan çocuklar yaprağı ona göre bulmuş, saçı düz olanlar çam ağacı yaprağı böyle iğne şeklinde onları bulmuşlardı (Ö19).” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin kullanılan malzemeler alt temasının kodları ile ilgili olarak *“Doğadaki her şeyi kullanıyorum, kozalak, yaprak, ağaç dalları, kum, toprak… (Ö18). Yaprak, ağaç dalları, kozalaklar, bitkilerin tohumları, meşe palamutları, çiçekler, taşlar, deniz kabukları, rulolar, artan kutular, kapaklar, pet şişeler, pipetler, geri dönüştürülebilir yumurta kolileri, ambalaj kağıtları. Her şeyi biriktiriyoruz. Okul öncesi öğretmeni olunca atamıyosun işe yarar bir gün diye (Ö11).”* ifadelerinde bulunmuşlardır.

Değerlendirme yöntemleri alt teması kapsamında sözlü değerlendirme ile ilgili olarak öğretmenler *“Çocuklarla sohbet ederek, görevin zorlayıp zorlamadığını sorarak değerlendiriyorum (Ö10). ‘Bugün en çok hoşuna giden neydi, arkadaşının yaptıklarını hatırlıyor musun?’ gibi sorular soruyorum. Sohbetle tekrarlıyoruz etkinliği (Ö15).” şeklinde yöntemlerini belirtmişlerdir. Portfolyo kodu ise “Bir kısmını portfolyoda kullanıyoruz. Yıl sonunda veli katılımlı portfolyo çalışmalarında sanat etkinlikleri bu sunumun bir parçası oluyor (Ö13).” şeklinde belirtilmiştir. Değerlendirme yönteminde gözlemi kullandığını söyleyen bir öğretmen “Değerlendirmeyi zaten bir bütün olarak günü değerlendiriyoruz günün sonunda. Çocuk bizim verdiğimizi ne kadar almış, ne kadar keyif almış onu zaten gözlemliyorsunuz yaparken. Değerlendirmeyi de ona göre yapıyoruz. Orda amaç onların kendileri yaparken bunu öğrenebilmeleri o yüzden değerlendirmemiz daha çok gözlemle fotoğraflarla belli ediyor zaten çocuk kendini (Ö17).”* şeklinde yorumunu yapmıştır.

Tablo 3'te zorluklar temasının alt temaları ve kodları yer almaktadır.

Tablo 3

Zorluklar Temasının Alt Tema ve Kodları

Tema	Alt Tema	Kod	f
Zorluklar	Planlama	Materyal eksikliği	11
		Bahçenin küçük olması	3
		Çocuk sayısı fazla ve alanın kısıtlı olması	2
		Hava şartları	2
		Kazanım uyumu	1
		Güvenlik endişesi	1
	Uygulama	Çocukların isteksizliği	7
		Çocuk sayısının fazla olması	5
		Materyal bulamama	3
		Desteğe ihtiyacı olan çocuklar	3
		Doğal malzemeleri yapıştırma	3
		Olumsuz çevre koşulları	3
	Değerlendirme	Çocukların dikkatlerinin dağılması	4
		Sergi alanı olmaması	1
		Doğal malzemenin çürümesi	1

Tablo 3 incelendiğinde zorluklar temasında "planlama, uygulama, değerlendirme" alt temalarının olduğu görülmektedir. Planlama alt temasında "materyal eksikliği, bahçenin küçük olması, çocuk sayısı fazla ve alanın kısıtlı olması, hava şartları, kazanım uyumu, güvenlik endişesi" kodları yer almaktadır. Uygulama alt temasında "çocukların isteksizliği, çocuk sayısının fazla olması, materyal bulamama, desteğe ihtiyacı olan çocuklar, doğal malzemeleri yapıştırma, olumsuz çevre koşulları" kodları bulunmaktadır. Değerlendirme alt temasında "çocukların dikkatlerinin dağılması, sergi alanı olmaması, doğal malzemenin çürümesi" kodları yer almaktadır. Öğretmenlerin değerlendirmeye göre planlama ve uygulamada daha fazla zorluk yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenler planlama alt temasının materyal eksikliği kodunu *"Materyal eksik. Doğal materyal bile olsa bulamıyorum. Yani doğal materyal ve benim en çok zorlandığım şeylerden ve en çok karşılaştığım sıkıntılardan biri (Ö16). Materyal eksikliği (Ö18)."* olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler bahçenin küçük olması kodunu *"Okulumuzun bahçesi daha büyük olabilirdi (Ö5)."*, çocuk sayısı fazla ve alanın kısıtlı olması kodunu *"Kalabalık sınıflarda etkinlikleri bölümlere ayırıyorum. Sınıfın geniş olması önemli. Ortam karışık olduğunda çocuk odaklanamıyor. Bir masaya 3 kişi oturduğundan zor oluyor, malzemeleri tek tek veriyorum (Ö8)."*, hava şartları ile ilgili *"Hava şartları etkiliyor tabii ki… Yerler çamur oluyor… (Ö12)."*, kazanım uyumuna ilişkin *"Kazanımlara uyumuyla ilgili güçlükler yaşıyorum. Etkinlik uymuyor kazanıma. Uygun kazanım bulunmadığı zamanlar oluyor. (Ö6)."* ve güvenlik endişesi ile ilgili *"Güvenlik endişesi yaşıyorum. Yaralanmalar olabiliyor, düşme riskleri var. Onlara göre planlıyorum her şeyi düşünerek ince ince (Ö15)."* şeklinde deneyimlerini aktarmışlardır.

Uygulama alt temasının çocukların isteksizliği kodunu öğretmenler *"Bazen çocuklar isteksiz olabiliyor. O zaman daha zor (Ö1). O gün çocukların etkinliğe ilgisiyle alakalı sorun yaşayabiliyorum (Ö4)."* olarak belirtmişlerdir. Çocuk sayısının fazla olmasına ilişkin *"Her çocukla birebir ilgilenemiyorum. Sınıfım kalabalık olduğu için vakit ayıramıyorum. Baktığında bu tarz etkinliklerin sürekliliği olması gerekiyor, süreklilik olursa anlamı var ama baştan sona devam ettirmek şartlar gereği mümkün olmuyor maalesef (Ö2). Yeterli planlama yoksa, kalabalık sınıflarda koordinasyon güçlüğü olabilir. Yardımcım yoksa kargaşa oluyor. Basitten karmaşığa gidiyorum. Bir güne yığdığım zaman etkinlik de amacına ulaşmıyor (Ö8)."* şeklinde öğretmenler görüşlerini paylaşmışlardır.

Materyal bulamama kodu ile ilgili *"Materyal bulma konusunda sıkıntı yaşıyorum, inceleme anlamında (Ö14)."* ve desteğe ihtiyacı olan çocuklar kodu ile ilgili *"Özel eğitim öğrencileriyle çalışmanın güçlük yarattığı durumlar olabiliyor. Benim bir özel eğitim öğrencim var. Etkinlik için cam seçtiğimde tehlike yaratabileceği konusunda endişe duyuyorum. Zararsız cam gerçi ama yine de sorun olabilir. Çubukla çalışma yapacağım zaman arkadaşlarına zarar verebilir. Artık malzemeleri ağzına atma eğilimi olabiliyor (Ö7)."* şeklinde açıklamalarda bulunulmuştur. Öğretmenler doğal malzemeleri yapıştırmaya ilişkin *"Materyalleri yapıştırma birleştirmeleri aşamasında zorluk yaşıyorum. Doğal malzemeleri silikonla yapıştırmak zorunda kalıyorum, yoksa düşüyolar (Ö11)."* ve olumsuz çevre koşullarına ilişkin *"Olumsuz çevre koşulları, bahçenin*

olmayışı okulun bulunduğu sosyal-kültürel gelişmişlik düzeyi (Ö10).” şeklinde paylaşımlarda bulunmuşlardır.

Okul öncesi öğretmenleri değerlendirme alt temasının çocukların dikkatlerinin dağılması kodunun *“İsteksiz olan çocuklar ve ne yaptığını bilmeyen çocuklar oluyor. Dikkatleri kolaylıkla dağılabiliyor. Yaşlarından dolayı zorlanabiliyolar çoğu zaman. Bu konuda zorluk yaşıyorum (Ö3).”, sergi alanı olmaması ve doğal malzemenin çürümesi kodlarının “Bir ürün oluşturduktan sonra sergileyecek alan olmuyor. O ürünü nerede sergiliyim ben? Sınıflar çok geniş değil zaten. Saklama koşulları da sorun oluyor. Doğal malzeme olunca işte bazı doğal malzemeler çürüyebiliyor, kokabiliyor (Ö2).”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri deneyimlerine yönelik olarak çevresel sanat, çevresel sanat etkinlikleri deneyimleri ve zorluklara yönelik deneyimler temalarında tartışmalara yer verilmiştir.

Alt Problem-1 Okul öncesi dönemde çevresel sanat etkinliklerinin anlamı nedir?

Okul öncesi öğretmenlerinin birinci alt problem olan çevresel sanat etkinliklerinin anlamına yönelik cevapları incelendiğinde tanımlama ve kazanım alt temalarının çevresel sanatın alan yazınındaki anlamıyla benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Örneğin tanımlama alt temasında belirtilen doğal malzemeler ve doğada etkinlikler, geri dönüşüm, kazanım alt temasında ise çevresel ile doğanın, canlıları korumanın, gelişimin, yaratıcılığın ifade edilmiş olması çevresel sanatın ana unsurları konusunda belli bir bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Ancak kazanım alt temasında bazı öğretmenlerin çevresel sanata ilişkin kazanım bilmediklerini ifade etmiş olmaları çevresel sanat kavramını kazananıma dönüştürme noktasında bazı öğretmenlerin bilgi gereksinimleri olabileceğini düşündürmektedir. Çevresel sanata tanımsal yönden bakıldığında doğada açık alanları kullanmaktan, doğal materyallerin kullanımına, çevresel farkındalığı arttırmaya, restorasyon, geri dönüşüm, yenilenme, mekâna özgü projelere kadar farklı uygulamaları içeren (Aydın ve Zümrüt, 2013), çalışmalarıyla doğaya saygı duyulmasını ve geleceğe dönük adımlar atılmasını teşvik etmektedirler. Bu bağlamda çevresel sanat kazanımları ile ilişkili olarak Chapman ve O’Gorman (2022), okul öncesi

dönemde sanatın, çocukların sürdürülebilirlikle ilgili konuları anlamalarına, ifade etmelerine ve sürdürülebilir bir dünya için küresel vatandaşlar olarak etkinliklerini artırmalarına olanak sağlayabileceğini savunmaktadır. Brajčić (2020) tarafından Hırvatistan'da yapılan araştırmada, çocukların Land Art'tan ilham alarak yaratıcı ve doğa için işlevsel tasarımlar oluşturdukları görülmüştür. Solberg (2016), "Land art in preschools" adlı araştırmasında, okul öncesi dönem çocukları ve öğretmenleriyle özgün sanat projeleri yapma amacının doğal çevrenin olanaklarıyla sanat yaparak çocukların çevre duyarlılığını artırmak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca okul öncesi dönemde yürüttüğü bu araştırmasında, doğada ve doğal malzemelerle uygulanan çevresel sanat etkinliklerinin çocuk üzerindeki etkilerine ilişkin olarak çocukların yaratıcılıklarının yanı sıra çevresel farkındalıklarını da geliştirdiğini de ortaya koymuştur. Alan yazınına göre çevre ve sanat etkinliklerinin birleştirilmesinin çocukların gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Inwood, 2003, 2010; Tarr, 2008; Temiz ve Semiz, 2018). Sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla okul öncesi öğretmenleri deneyimlerine dayalı olarak çevresel sanat etkinliklerinin anlamını, tanımlama ve kazanım alt temaları çerçevesinde açıklamışlardır. Bu açıklamalar genel olarak alan yazını ile tutarlı bir görünüm sergilemektedir (Davis ve Elliott, 2024; Duncan, 2011; Engdahl ve Rabušicová, 2011; Hedefalk vd., 2015; Mustard, 2000; Rutter, 2002). UNESCO (2012) öğretmenleri, toplumda sürdürebilirlik bakış açısını geliştirmek için en önemli unsur olarak görmektedir ve bu araştırmadan elde edilen sonuçların öğretmenlerin çevresel sanata yükledikleri anlamların görülmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Alt Problem-2 Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinliklerine yönelik deneyimleri nelerdir?

Okul öncesi öğretmenlerinin ikinci alt problem olan çevresel sanat etkinliklerine yönelik deneyimleri incelendiğinde sınıf içi etkinlikler, açık alan etkinlikleri, kullanılan malzemeler, değerlendirme yöntemleri alt temalarından oluştuğu görülmektedir. Alan yazınında okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir eğitim sürecindeki rolleri vurgulamakta ve öğretmenlerin bu uygulamaları eğitim etkinlikleri ile birleştirmelerini önerilmektedir (Alelaimat ve Taha, 2013; Henderson ve Tilbury, 2004). Türkiye'deki okul öncesi döneme yönelik eğitimi uygulamaları sürdürülebilirlik açısından incelendiğinde, yapılan araştırmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimde sürdürülebilirliğe yönelik eğitim uygulamalarını örtük olarak yer verdikleri belirlenmiştir (Kahriman-

Öztürk vd., 2012). Bu bağlamda sınıf içi etkinlikler alt temasında doğal malzemelerden tasarımlar, artık materyal çalışmalarının, açık alan etkinlikleri alt temasında boyama ve matematiğin ifade edildiği görülmektedir. Kullanılan malzemeler alt temasında ağaç dalı/yaprak, taş, plastik/kâğıt atıklar, kozalaklar ifade edilmiştir. Değerlendirme yöntemlerinde ise sözlü değerlendirmeyi ifade ettikleri belirlenmiştir. Ulaşılan temaların çevresel sanat etkinliklerine yönelik deneyimleri yansıttığı ancak elde edilen alıntılara dayalı olarak çevresel sanat etkinliklerinde öğretmenlerin çevresel, sosyokültürel ve ekonomik olmak üzere sürdürülebilir gelişimin bütünleşmiş üç boyutuna yönelik uygulamaları ve 7R'in ana kavramlarını açık bir biçimde ifade etmemiş olmalarının bu araştırmadan elde edilen önemli bir sonuç olduğunu düşünülmektedir.

Papavasileiou vd.'ne (2020) göre yapılan araştırmalar, çocukların sanat etkinlikleri aracılığıyla çevreyi korumaya yönelik tutum sergilediklerini, malzemeleri geri dönüştürmenin alternatif yollarını bildiklerini ve doğadaki süreçlerin birbiriyle ilişkili olduğunu fark ettiklerini göstermektedir. Ayrıca çevresel sanat etkinliklerinin okul öncesi dönemde eğitime entegre edilmesinin çocukların çevre bilincini geliştireceğini ve çevreye ilişkin anlayış ve bilgilerini artıracağını belirtmektedir. Çocukların okul öncesi dönemde çevresel sanat ile tanışmasının, doğayla kurdukları bağın güçlenmesini sağlayacağı ve sürdürülebilir deneyimler kazandıracağı düşünülmektedir. Türkiye'de okul öncesi dönemde çevresel sanat etkinlikleriyle ilgili araştırmaların geri dönüşüm ve artık materyal kullanımı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Onur, vd., 2016; Öztap ve Bartan, 2019; Temiz ve Semiz, 2018). Öğretmenlerin uyguladıkları çevresel sanat etkinlikleri ve bu etkinliklerde kullandıkları materyallere bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun çevresel sanat etkinlerini genellikle "7R Modeli" (Borg, 2019; Engdahl ve Rabušicová, 2011; Kahriman – Öztürk vd., 2012; Köklü-Yaylacı ve Feriver, 2020) bakış açısıyla oluşturmaya çalıştıkları görülmektedir. Sürdürülebilirlik eğitiminde 7R'ler birbiriyle entegre bir şekilde çevresel, sosyokültürel ve ekonomik üç sütununu kapsamaktadır: buna göre, azaltma ve yeniden kullanma çevresel gelişimi; saygı gösterme, sorgulama ve yansıtma sosyokültürel gelişimi; geri dönüştürme ve yeniden dağıtma ise ekonomik gelişimi temsil etmektedir (Duncan, 2011; Engdahl ve Rabušicová, 2011). Ancak öğretmenlerin sınıf içi ve açık alan etkinlikleri ile kullandıkları malzemeler incelendiğinde çoğunlukla eski ve kullanılmış malzemeleri farklı amaçlarla tekrar değerlendirmek olan "yeniden kullanmayı", doğaya ve diğer

canlılara saygı duymayı ve korumayı kapsayan "saygıyı"; atık materyallerin dönüştürülerek kullanılabilir hâle getirilmesini kapsayan "geri dönüştürmeyi"; tüketim kültürüne karşı eleştirel bir duruş sergileyerek gündelik pratikleri sorgulamak olan "yeniden düşünmeyi" içerdiği görülmektedir. Oysa daha az ürünle çalışarak gereksiz kaynak tüketimini önlemek olan "azaltmayı", farklı kültürel faktörleri düşünmeyi içeren "yansıtmayı"; mevcut kaynakların eşit ve adil bir şekilde kullanımı olan "yeniden dağıtmayı" planlayıp, uyguladıkları çevresel sanat etkinliklerinde ifade etmedikleri dikkati çekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak düşünme süreçlerinden "azaltmayı", "yansıtmayı", "yeniden dağıtmayı" çevresel sanat etkinliklerinde yer verme konusunda birtakım eksikler yaşandığı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çevresel sanat etkinliklerini planlayıp, uygularken ya da etkinliklerde materyal kullanımında 7R Modeli'ndeki düşünsel süreçleri bütünleştirilmiş şeklide kullanmaktansa tek tek kullandıkları söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında da öğretmenlerin uyguladıkları çevresel sanat etkinliklerinin düşünsel süreç olarak tek boyutlu kaldığı düşünülmektedir. OMEP, okul öncesi dönemde sürdürülebilirlik eğitiminde başarılı olmak için, bütünleştirilmiş etkinlikler aracılığıyla uygulanan tematik yaklaşımların önemi vurgulanmaktadır (Duran, 2022). Dolayısıyla çevresel sanat etkinliklerinin bütünleştirilmiş bir tematik bir yaklaşımla çok boyutlu düşünsel süreçleri içermesinin önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çevresel sanat etkinlerinde sözlü değerlendirmeye sıklıkla yer verdikleri görülmektedir. Okul öncesi dönemde çevreyle bütünleştirilen sanat etkinlikleri, sürdürülebilir yaşam için harekete geçmek noktasında çocukların sürdürülebilirlikle ilgili temaları anlayarak, ifade etmelerine katkı sağlamaktadır (Chapman ve O'Gorman, 2022). Bu açıdan öğretmenlerin çevresel sanat etkinliklerinde sözlü değerlendirme yöntemine yoğun olarak yer veriyor olmaları çocukların sürdürülebilir yaşamı sözlü olarak değerlendirme kazanımına da katkı sağlayacaktır. Okul öncesi eğitimde süreç değerlendirme ve gözlem büyük önem taşımaktadır (Önder, 2014). Ancak çevresel sanat etkinlerinin değerlendirilmesinde gözlemi sadece bir öğretmenin ifade etmiş olmasının düşündürücü olduğu söylenebilir. Oysa okul öncesi dönem çocuklarının çevresel sanat etkinleri oluşturma sürecinin gözlenmesinin çocukların sürdürülebilir yaşama yönelik olarak sözel şekilde ifade edemediği düşüncelerinin gözden kaçırılmasını önleyeceği düşünülmektedir.

Alt Problem-3 Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri deneyimlerinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

Okul öncesi öğretmenlerinin üçüncü alt problem olan çevresel sanat etkinlikleri deneyimlerinde karşılaştıkları zorluklara yönelik cevapları incelendiğinde planlama alt temasında materyal eksikliği, uygulama alt temasında çocukların isteksizliğinin, değerlendirme alt temasında ise çocukların dikkatlerinin dağılmasının belirtildiği görülmektedir. Alan yazını açısından bakıldığında sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinliklerini etkili bir biçimde gerçekleştirmeleri ve bazı zorluklar yaşamamaları için gerekli koşulların sağlanması önemlidir (Chapman ve O'Gorman, 2022; Davis, 1998; Duncan, 2011; Duran, 2022; Engdahl ve Rabušicová, 2011; Köklü-Yaylacı ve Feriver, 2020; Önder, 2014; Pramling Samuelsson, 2011). Bu nedenle üçüncü temada belirtilen zorlukların ikinci temada etkinliklere ve değerlendirmeye yönelik belirlenen eksiklikler ve tek boyutluluk ile ilgili olduğu düşünülmektir. Planlama alt temasında materyal eksikliğinin ifade edilmiş olmalarında kullandıkları materyallerin "azaltma", "yansıtma", "yeniden dağıtma" düşünsel süreçlerin kullanılmasını sağlayan materyaller olmaması nedeniyle materyal eksikliğini deneyimliyor oldukları düşünülmektedir. Benzer şekilde uygulama alt temasında çocukların isteksizliğinin nedeninin uygulanan çevresel sanat etkinliklerinin düşünsel süreç olarak tek boyutlu kalmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bütünleştirilmiş etkinlikleri içermeyen çevresel sanat etkinliklerini çocuklar ilgi çekici ve anlamlı bulmuyor olabilirler. Bu durumun çocukların etkinliklere yönelik isteksizliği ile sonuçlandığı söylenebilir. Değerlendirme alt temasında çocukların dikkatlerinin dağılmasını öğretmenlerin bir zorluk olarak algılamalarında, değerlendirmenin çoğunlukla sözlü ifade olarak yapılmasına odaklanmaları neden olabilir. Oysa sözlü ifadeye yönelik değerlendirmenin yanında gözlem yapma gibi farklı değerlendirme yöntemlerini kullandıklarında değerlendirme sırasında çocukların dikkatlerinin dağılması zorluğunu aşacakları düşünülmektedir. Ayrıca bilişsel ve dil gelişimi alanlarındaki değerlendirmelerin, sürdürülebilirlik eğitimi ilkeleri ile örtüşerek çocukların neden-sonuç ilişkileri kurma, problem çözme ve kendini ifade etme gibi becerilerini değerlendirmesi beklenmektedir. Benzer şekilde çevresel sanat etkinliklerinin sosyoduygusal alanda, kendine ve başkasına ait sosyal ve kültürel özellikleri bilme, sosyal yaşamdaki rollerinin farkında olma, farklı kültürleri evrensel bir bakış açısıyla tanıma ve onlara saygı duyma gibi kazanımları değerlendirmeye odaklanması

(Kahriman-Pamuk ve Olgan, 2020) çocukların daha aktif olmasını sağlayacaktır. Öte yandan yapılan değerlendirmelerin içeriğinin de gerçekleştirilen etkinliklerle bağlantılı olması ve benzer bilişsel, sosyoduygusal özellikler göstermesi beklenen bir sonuçtur.

Bu araştırmanın sonuçları ve sınırlılıkları doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Okulda gerçekleştirilen çevresel sanat etkinlikleri hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak sonuçlara ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde çevresel sanat etkinliklerinin öğretmenler tarafından nasıl gerçekleştirildiği gözlemlenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinliklerine yönelik görüşleri alınmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının da çevresel sanat etkinliklerine yönelik görüşlerini inceleyen nitel araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinliklerine yönelik zor deneyimler yaşadıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri planlama-uygulama ve değerlendirmeye yönelik yaşadıkları zorluklarla ilgili hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde uygulanan çevresel sanat etkinliklerine yönelik bilgi edinilmesi sağlanmıştır. Sürdürülebilirlik eğitimi kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının bu çevresel sanat etkinliklerinden edindikleri bilgiler, beceriler, değerler ve çevreye yönelik tutumları değerlendirilerek etkinliklerin etkililiği hakkında bilgi sahibi olunabilir.

Yazar Katkıları: Birinci yazar %40, ikinci yazar %30, üçüncü yazar %30 katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Çalışmanın etik izni Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 30/04/2024 tarihli ve 5 sayılı kararı ile alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

Extended Summary (Genişletilmiş Özet)

Introduction

The World Organisation for Early Childhood Education (OMEP) states that the path to success in sustainability education during early childhood lies in a thematic approach implemented through integrated activities (Duran, 2022). To simplify the application of sustainability practices in education, and to promote the adoption of these principles by summarizing the various aspects and action steps of sustainability, the "7R Model" is utilized, which incorporates elements of sustainability (Borg, 2019; Engdahl and Rabušicová, 2011; Kahriman-Öztürk, Olgan and Güler, 2012; Köklü-Yaylacı and Feriver, 2020). It is crucial for preschool teachers to design and implement environmental art activities by considering the 7R model, which includes three specific dimensions of sustainability (Engdahl and Rabušicová, 2011).

Environmental art emerged as a response to "unconscious consumption, rapid and irreversible damage to nature, material culture, and the understanding of destruction" (Karataş, 2020). In the preschool period, children's curiosity about various elements of nature can intersect with environmental art (Dardanou and Karlsen, 2023). The preschool teacher plays an undeniable role in conducting environmental art activities during this period. Planning, implementation, and evaluation are the building blocks of teaching (Coşkun et al., 2009). It is possible for preschool teachers to provide children with sustainable experiences through environmental art activities. It is expected that preschool teachers actively

participate in the planning and implementation processes of activities related to nature (McClintic and Petty, 2015).

According to the literature, the number of studies on environmental art activities from the perspective of sustainability education in early childhood is limited. Among these limited studies, there is no research specifically addressing teachers' experiences with environmental art activities. It is believed that environmental art activities, effectively planned, implemented, and evaluated by preschool teachers, can instill sustainable behaviors in children. However, the experiences and challenges faced by preschool teachers during the planning, implementation, and evaluation of environmental art activities can affect the quality of teaching. In this context, the aim of this study is defined as examining preschool teachers' experiences with environmental art activities from the perspective of sustainability education.

Method

The study was designed as a phenomenological study, one of the qualitative research designs, and conducted with 20 preschool teachers. The study group was determined using criterion and typical case sampling techniques, which are types of purposive sampling. Data were obtained through face-to-face interviews with preschool teachers. A semi-structured interview form, prepared based on expert opinions, was used during the interviews. The face-to-face interviews lasted approximately 30 minutes each. The data were analyzed using content analysis and independently examined by two researchers. The agreement rate between the researchers was found to be .85.

Findings

The theme of environmental art is associated with sub-themes "definition and acquisition"; the theme of environmental art activities is associated with sub-themes "classroom activities, outdoor activities, materials used, and evaluation methods"; and the theme of challenges is associated with sub-themes "planning, implementation, and evaluation."

Under the theme of environmental art, there are sub-themes of "definition" and "attainment." The "definition" sub-theme includes categories such as "natural materials, activities in nature, recycling, and sensitivity toward nature." The "attainment" sub-theme includes categories like "environmental awareness,

creativity, development, protection of nature and living beings, recycling, and art creations."

Under the theme of environmental art activities, the sub-themes are "classroom activities, outdoor activities, materials used, and evaluation methods." In the classroom activities sub-theme, the categories are "designs from natural materials, waste material projects, artists, math, line work, salt ceramics, oobleck, and cultural activities." In the outdoor activities sub-theme, the categories are "painting, math, writing awareness, printing, mandala, exhibition, autumn jar, acorn planting, fashion show, and self-portrait." The categories related to materials used are "tree branches/leaves, stones, plastic/paper waste, pinecones, seashells, flowers, sand, acorns, and soil." Two teachers mentioned using natural materials, especially in activities supporting math and science. The evaluation methods sub-theme includes the categories "oral assessment, portfolio, and observation."

In the theme of challenges, the sub-themes are "planning, implementation, and evaluation." In the planning sub-theme, the categories are "lack of materials, small garden space, large number of children with limited space, weather conditions, alignment with learning objectives, and safety concerns." In the implementation sub-theme, the categories are "children's lack of interest, large number of children, difficulty in finding materials, children needing additional support, difficulty in gluing natural materials, and adverse environmental conditions." In the evaluation sub-theme, the categories are "children's distraction, lack of exhibition space, and decay of natural materials." It was observed that teachers faced more challenges in planning and implementation compared to evaluation.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

When analyzing preschool teachers' responses regarding the meaning of environmental art activities, which constitutes the first sub-problem, it is observed that the sub-themes of definition and attainment align with the meaning of environmental art in the literature. For example, the mention of natural materials, activities in nature, and recycling within the definition sub-theme, along with expressions of environmental awareness, nature conservation, development, and creativity in the attainment sub-theme, suggests that teachers have some knowledge of the core elements of environmental art. However, some teachers noted that they were unfamiliar with attainments related to environmental art,

indicating that some may need additional knowledge to translate the concept of environmental art into meaningful attainments.

From a definitional perspective, environmental art encompasses a range of practices, from using open spaces in nature and natural materials to increasing environmental awareness, restoration, recycling, renewal, and site-specific projects (Aydın and Zümrüt, 2013). Such practices encourage respect for nature and proactive steps toward the future. In relation to the attainments of environmental art, Chapman and O'Gorman (2022) argue that art in early childhood can enable children to understand and express issues related to sustainability and actively engage as global citizens for a sustainable world.

When examining preschool teachers' experiences related to environmental art activities, which is the second sub-problem, it is observed that their experiences are categorized into sub-themes such as indoor activities, outdoor activities, materials used, and assessment methods. The literature highlights the roles of preschool teachers in the process of sustainable education and suggests that teachers integrate these practices with educational activities (Alelaimat and Taha, 2013; Henderson and Tilbury, 2004). When early childhood education practices in Türkiye are analyzed in terms of sustainability, research indicates that preschool teachers incorporate sustainability-related educational practices in an implicit manner within preschool education (Kahriman-Öztürk et al., 2012).

When analyzing preschool teachers' responses regarding the challenges they face in environmental art activities, which constitutes the third sub-problem, it is observed that material shortages are noted in the planning sub-theme, children's lack of interest in the implementation sub-theme, and children's distraction in the assessment sub-theme. From a literature perspective, it is essential to establish the necessary conditions for preschool teachers to effectively carry out environmental art activities and to minimize difficulties, particularly from the viewpoint of sustainability education (Chapman and O'Gorman, 2022; Davis, 1998; Duncan, 2011; Duran, 2022; Engdahl and Rabušicová, 2011; Köklü-Yaylacı and Feriver, 2020; Önder, 2014; Pramling Samuelsson, 2011). In the preschool period, how environmental art activities are conducted by teachers can be observed. Qualitative research can also be conducted to examine preschool children's perspectives on environmental art activities.

Kaynakça

Alelaimat, A. R., ve Taha, K. (2013). Sustainable development and values education in the Jordanian. *Social Studied Curriculum, 134*(2), 135-153.

Alsina, Á., and Salgado, M. (2018). Land art math. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia, 7*(1), 1-11.

Aydın, İ., ve Zümrüt, Y. (2013). Doğa ve sanat ekseninde farklı yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 4*(4), 53-65.

Brajčić, M. (2020). Land art u dječjem vrtiću – studija slučaja. *Magistra Iadertina, 15*(2), 136-150.

Borg, F. (2019). A case study of a Green Flag-certified preschool in Sweden. *Hungarian Educational Research Journal, 9*(4), 607-627.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi Yayınları.

Chapman, S. N., and O'Gorman, L. (2022). Transforming learning environments in early childhood contexts through the arts: Responding to the United Nations sustainable development goals. *International Journal of Early Childhood,* 54, 33–50. https://doi.org/10.1007/s13158-022-00320-3

Coşkun, E., Gelen, İ., ve Öztürk P. E. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(12), 140-163.

Creel, S. M. (2005). *The endangered species sculpture garden: An interdisciplinary environmental art education curriculum for at-risk children* [Doctoral thesis]. Florida State University.

Curtis, D. J., Reid, N., and Reeve, I. (2014). Towards ecological sustainability: observations on the role of the arts. *Surveys and Perspectives Integrating Environment and Society, 7*(1), 1-15.

Dardanou, M., and Karlsen, B. A. (2023). Children's participation in documentation processes in local outdoor spaces. *Journal of Childhood, Education & Society, 4*(3), 249-260. https://doi.org/10.37291/2717638X.202343268

Davis, J. (1998). Young children, environmental education and the future. *Early Childhood Education Journal, 26*(2), 117-123.

Davis, J., and Elliott, S. (2024). What is early childhood education for sustainbility and why does is matter? In J. Davis and S. Elliott (Ed.), *Young children and the environment: early education for sustainability* (pp. 8) Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009199971

Dewey, J. (1934). *Deneyim olarak sanat.* Vakıfbank Kültür Yayınları.

Didonet, V. (2008). Early childhood education for a sustainable society. In I. Pramling Samuelsson, and Y. Kaga (Ed.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp. 25-30). UNESCO.

Duncan, E. (2011). Report Part 2–ESD in practice. *Norway: OMEP (Organisation Mondiale Pour L'Éducation Préscolaire)*.

Duran, M. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir gelişme uygulamalarına ilişkin görüşleri ve uygulama örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education, 11*(2), 402-419. https://doi.org/10.30703/cije.1027686

Efthymia, G., Vasiliki, G., and Konstadinos, C. (2012). Implications of the land art training for kindergarten teacher trainees on their interdisciplinary teaching practices. *US-China Education Review,* 12, 1021-1025.

Engdahl, I., and Rabušicová, M. (2011). *Education for sustainable development in practice: World Organisation for Early Childhood Education (OMEP).* (Report for the OMEP World Assembly). https://www.omep.org.gu.se/digitalAssets/1343/1343134_wa-report-omep-esd-in-practice-2011-1-.pdf

Gardner, H. (1990). *Art education and human development.* Getty Publications.

Green, S. S. (2013). *Preschool teachers' early perceptions of education for sustainable development in early childhood education* [Unpublished master dissertation]. Southern Illinois University.

Haberl, H., Wackernagel, M., and Wrbka, T. (2004). Land use and sustainability indicators: An introduction. *Land Use Policy, 21*(3), 193-198. http://dx.doi.org/10.1016/j.landusepol.2003.10.004

Hall, T. J., and Smith, M. A. (2006). Teacher planning, instruction and reflection: What we know about teacher cognitive processes. *Quest, 58*(4), 424-442.

Hedefalk, M., Almqvist, J., and Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: A review of the research literature. *Environmental Education Research, 21*(7), 975-990. https://doi.org/10.1080/13504622.2014.971716

Heikka, J., Hirvonen, R., Kahila, S., Pitkaniemi, H., Yada, T., and Hujala, E. (2022). Links between teachers' planning, assessment and development time and implementation of curriculum in early childhood education. *Early Years, 43*(4–5), 1102–1117. https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2059067

Henderson, K., and Tilbury, D. (2004). *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs.* Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for The Department of the Environment and Heritage, Australian Government. https://promiseofplace.org/sites/default/files/201806/international%20review%20of%20whole%20school%20sust.%20progs.pdf adresinden erişildi.

Inwood, H. (2003). Creating a map for Eco-Art education. *Green Teacher,* 72, 15-18.

Inwood, H. (2008). Mapping Eco-Art Education. *Canadian Review of Art Education: Research and Issues, 35*, 57–73.

Inwood, H. (2010). Shades of green: Growing environmentalism and sustainability in art education. *Art Education, 63*(6), 33-38.

Jørgensen, N., Madsen, K., and Læssøe, J. (2017). Waste in education: The potential of materiality and practice. *Environmental Education Research, 24*(6), 807-817. https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1357801

Kaga, Y. (2008). Early childhood education for a sustainable world. In I. Pramling Samuelsson, and Y. Kaga (Ed.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp. 53-56). UNESCO.

Kahriman Öztürk D., Olgan R., and Güler T. (2012). Preschool children's ideas on sustainable development: How preschool children perceive three pillars of sustainability with the regard to 7R. *Educational Sciences: Theory and Practice 12*(4), 2987-2995.

Kahriman Pamuk, D., and Olgan, R. (2020). Comparing predictors of teachers' education for sustainable development practices among eco and non-eco preschools. *Education and Science*, *45*(203), 327-345. https://doi.org/10.15390/EB.2019.8774

Kalafati, M., Flogaiti, E., and Daskolia, M. (2024). Enhancing preschoolers' creativity through art-based environmental education for sustainability. *Environmental Education Research*, 1-28. https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2291319

Karataş, T. (2020). Çevresel sanat uygulamalarının sürdürülebilirliğe katkısı ve biyomimikri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*, 721-743.

Köklü Yaylacı, H., ve Feriver, S. (2020). Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma için eğitim. R. Olgan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi* (s. 22-40). Pegem Akademi.

Lee, J. (2020). The effect of cooperative land art program through forest experience on character and environmental attitudes of 5 years old children. *Journal of Character Education & Research, 5*(1). https://doi.org/10.46227/JCER.5.1.2

Lundegård, I., and Caiman, C. (2019). Didaktik för naturvetenskap och hållbar utveckling-Fem former av demokratiskt deltagande Education for science and Sustainable Development-Four forms of Democratic Participation. *Nordic Studies in Science Education*, *15*(1), 38-53. https://doi.org/10.5617/nordina.4822

Mamur, N. (2017). Ekolojik sanat: Çevre eğitimi ile sanatın kesişme noktası. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 1000-1016. https://doi.org/10.17860/mersinefd.316297

Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought, 21*(3), 28-49.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

McClintic, S., and Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 36*(1), 24-43. https://doi.org/10.1080/10901027.2014.997844

Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher, 10*(4), 68-82.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

Mustard, F. (2000, Aralık). *Early childhood development: The base for a learning society* [Conference presentation]. HRDC/OECD Meeting, Ottawa, Canada.

Onur A., Çağlar, A., ve Salman, M. (2016). 5 yaş okulöncesi çocuklarda atık kâğıtların değerlendirilmesi ve çevre bilincinin kazandırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(5), 2457-2468.

Önder, A. (2014). *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Öztap, R., ve Bartan, M. (2019). Okul öncesi eğitimde artık materyaller ile yapılan sanat etkinliklerinin çocukların geri dönüşüm farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 64- 87. https://doi.org/10.29065/usakead.646454

Papavasileiou, V., Nikolaou, E., Andreadakis, N., Xanthacou, Y., and Kaila, M. (2020). The role of art in environmental education. *International E-Journal of Advances in Education, 6*(18), 287–295. https://doi.org/10.18768/ijaedu.819417

Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (M. Gabain, Çev.). Routledge & Kegan Paul Ltd.

Pramling Samuelsson, I. (2011). Why we should begin early with ESD: The role of early childhood education. *International Journal of Early Childhood, 43*(2), 103–118. https://doi.org/10.1007/s13158-011-0034-x

Rönköö, L. M., Aerila, A. J., and Sintonen, S. (2023). Investigating the role of materiality in pre-primary children's land art. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 11*(1), 20-33.

Rutter, M. (2002). The interplay of nature, nurture, and developmental influences: The challenge ahead for mental health. *Archives of General Psychiatry, 59(*11), 996–1000. https://doi.org/10.1001/archpsyc.59.11.996

Samuelsson, I. P. (2011). Why we should begin early with ESD: The role of early childhood education. *International Journal of Early Childhood, 43*(2), 103.

Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C., and Samuelsson, I. P. (2010). *Education for sustainable development in the early years*. Buenos Aires, Argentina: OMEP, World Organization for Early Childhood Education.

Solberg, I. (2016). Land art in preschools. An art practice. *International Journal of Education & the Arts, 17*(21).

Sumitra, A., Nurunnisa, R., and Hunafa Lestari, R. (2020). The role of teachers in planning early childhood learning. *Advances in Social Science, Education, and Humanities Research,* 538, 90-92. https://doi.org/10.2991/assehr.k.210322.020

Tarr, K. (2008). Enhancing environmental awareness through the arts. *Australian Journal of Early Childhood, 33*(3), 8. https://doi.org/10.1177/183693910803300304

Temiz, Z., and Karaarslan Semiz, G. (2018). Combiningart activities and nature in pre-school education. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2*(3), 556-570. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201823103

UNESCO. (2005). *International implementation scheme.* http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654E.pdf adresinden erişildi.

UNESCO. (2012). *United nations decade of education for sustainable development: Rio+20* (2005-2014). http://www.uncsd2012.org/content/documents/492UNESCO%20Input%20to%20Rio0%20Compilation%20Document.pdf adresinden erişildi.

Ward, K. (2013). Creative Arts-Based Pedagogies in Early Childhood Education for Sustainability (EfS): Challenges and Possibilities. *Australian Journal of Environmental Education, 29*, 165- 181.

Waterhouse, A. H. L. (2013). *I materialenes verden.* Fagbokforlaget.

Vare, P., and Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, *1*(2), 191-198. https://doi.org/10.1177/097340820700100209

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma y*öntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, T. G., Öztürk, N., İlhan İyi, T., Aşkar N., Banko Bal, C¸., Karabekmez, S., and Höl, Ş. (2021). Education for sustainability in early childhood education: A systematic review. *Environmental Education Research, 27*(6), 796–820. https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1896680

Yücel, G., ve Kurnaz, L. (2021). *Yeni gerçeğimiz sürdürülebilirlik*. Yeni İnsan Yayınevi.

Zencirci Ercivan, D., and Sönmez, S. (2022). Sustainable art in early childhood: Land art. In B. Pekdağ and Ş. M Akgül (Ed.), *Theory and research in educational sciences* (pp. 34-54). Serüven Publishing.

Konuşma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ümit YEGEN[1]

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, umit.yegen25@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3500-1789

Gönderilme Tarihi: 03.07.2024 Kabul Tarihi: 29.11.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1509725

Atıf: "Yeğen, Ü. (2025). Konuşma becerisi üstbilişsel farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim, 54*(245), 79-116. DOI: 10.37669/milliegitim.1509725"

Öz

Bu çalışmanın amacı konuşma becerisi için üstbilişsel farkındalık ölçeği geliştirmektir. 5'li Likert olan ölçeğin öğrencilere konuşma becerisi için üstbilişsel bir öz değerlendirme ve farkındalık imkânı sağlayacağı düşünülmektedir. Google form aracılığıyla Bursa/Merkez ilçelerinde gönüllük esası ile 1176 ortaokul öğrencisinin katıldığı çalışmada açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık (güvenirlik) Cronbach Alfa değeri ,87 olarak saptanmıştır. Ölçeğin faktör yük değeri 0,39 ile 0,76 arasında; toplam korelasyonu 0,44 ile 0,61 oranında değişmektedir. DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği indeksleri ise şu şekildedir: Ki-kare (χ^2=419,638), (df=101, p=0.000), χ^2/df=4,155; RMSEA=0,052; GFI=0,957; CFI=0,942 ve SRMR=0,0397. Ölçek ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasında t testi, sınıfları ile ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ANOVA, gruplar arasındaki farklılığı bulmak için Post Hoc testleri kullanılmıştır. Ölçek ve alt faktörleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Nicel analize göre 3 boyutlu ve 16 maddeden oluşan "Konuşma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği"nin öğrencilerin konuşma becerilerini üstbilişsel olarak değerlendirmede kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe eğitimi, ortaokul öğrencileri, konuşma becerisi, üstbiliş*

Speaking Skills Metacognitive Awareness Scale Development Study

Abstract

The aim of this study is to analyse the metacognitive awareness for speaking skill is to develop a cognitive awareness scale. 5-point Likert scale students are provided with a metacognitive self-assessment for speaking skill and a metacognitive self-assessment for speaking skill. It is thought that it will provide awareness opportunities. Via Google form 1176 secondary school students in Bursa/Central districts on voluntary basis Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted in the study. The internal consistency (reliability) Cronbach Alpha value of the scale was found to be ,87. The factor loading value of the scale ranged between 0.39 and 0.76; total correlation ranged between 0.44 and 0,61% of the sample. Goodness of fit indices obtained as a result of CFA It is as follows: Chi-Square (χ^2=419,638), (df=101, p=0.000), χ^2/df=4,155; RMSEA=0,052; GFI=0.957; CFI=0.942 and SRMR=0.0397. T test was used to compare scale and subscale scores, ANOVA was used to compare classes and scale scores, and Post Hoc tests were used to find the difference between groups. Pearson correlation analysis was used to examine the relationship between the scale and its sub-factors. According to the quantitative analysis, it was determined that the "Speaking Skill Metacognitive Awareness Scale", which consists of 3 dimensions and 16 items, is a valid and reliable tool that can be used to evaluate students' speaking skills metacognitively

Keywords: *Turkish language education, secondary school students speaking skill, metacognition*

Giriş

Bilgiye ulaşmanın oldukça kolay olduğu günümüzde bireylerin aktif olarak bilgiye katkı sağlaması ya da farkındalık düzeyi eğitim sistemlerinin önemli amaçlarındandır. Bireyin neyi ne kadar bildiği ya da nasıl daha iyi öğrenebileceğinin farkında olması karşılaşacağı birçok sorunun çözümü için kaynak oluşturabilir. Bu farkındalık ile temel dil becerilerini geliştirmek nitelikli birey olma yolunda önemli bir yapı taşıdır. Bireyin doğuştan getirdiği belli bir eğitim öğretim sürecinden sonra beceriye dönüşen konuşma kavramı -bilgi aktarımının da temeli olduğundan- oldukça önemlidir. Bu becerinin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi ve gündelik hayata yansıması bireyin bu becerideki farkındalığı ile doğrudan ilişkilidir. Yani birey konuşma becerisindeki düzeyini ya da eksikliklerini bilerek bu beceriye ait farkındalığını artırabilir.

Ana dilinin inceliklerinin farkına vararak kelime varlığıyla kendini net ve anlaşılır ifade edebilen gündelik yaşamda karşılaştıkları her türlü duruma cevap verip yorumlayıp değerlendirebilen öğrencilerin (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006) konuşma becerilerinin gelişmiş olduğu söylenebilir. Konuşma becerisi çok yönlü gelişebilen bir beceri olarak değerlendirilmelidir.

Türkçe derslerinde anlama kadar anlatma etkinliklerinin de üzerinde durulmalıdır. Birey anlatma etkinlikleri ile konuşma becerisine ait edindiklerini uygulamada sergileme şansı bulabilecektir. Düşüncelerin planlı bir şekilde sunulması, Muallimoğlu'nun (2011, s. 98) ifadesiyle, "Sadece, sunulmak istenilen bütün fikirleri ihtiva etmez, bu fikirlerin nasıl bir sıra ile ifade edeceğini de gösterir." İfade edilmek istenenin düzenli, kelimelerin anlam-bağlam dengesine dikkat edilerek yapılandırılması gerekir. Bozkurt'a (2019) göre kullanılan dile hâkimiyet, bağlamdan haberdar olma, parça üstü birimlerin etkin kullanımı sözlü iletişimin niteliğini belirler. Bilişsel ve fiziksel yapıdaki uyum, söz konusu iletişimin niteliğini artırabilir.

Birçok eğitim öğretim faaliyetinde olduğu gibi konuşma eğitiminde de ölçme- değerlendirme çalışmaları; eksiklik ve ihtiyaçların belirlenmesi, düzenli ve sağlıklı bir ilerleyişin sağlanması, kazanımların yeterliğinin sorgulanması gibi birçok gerekliliği karşılamada anahtar konumundadır (Göçer, 2014). Konuşma becerisinin ölçümünde farklı tür ve yapıdaki ölçme araçlarından yararlanılabilir. Sıklıkla kullanılan ölçme araçlarını değerlendirme ölçekleri, tutum ölçekleri, ürün dosyaları, kontrol listeleri, değerlendirme/gözlem formları oluşturur (Kıymaz ve Doyumğaç, 2020). Konuşma becerisini ele alan ölçeklerin bazılarında konuşmacı kendi yeterliklerini ortaya koymaya çalışır ve böylece öz değerlendirme yoluna giderek farkındalık geliştirir (Öztahtalı ve Şahin, 2020). Yapılan ölçek geliştirme çalışması ile bu farkındalık seviyesi ortaya konulabileceği gibi eksik yanları da gösterebilir. Konuşma becerisi hakkında çeşitli çıkarımlarda bulunulması ya da eksikliklerin belirlenmesi öğrencilerin derslerdeki aktifliğini de arttırabilir. "Eğitim öğretim süreçleri boyunca öğrencilerin karşılaştıkları konuşma sorunlarını fark ederek etkili konuşma beceri düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve konuşma yeterlikleri hakkında farkındalık geliştirmeleri akademik başarıları için gereklidir." (Öztahtalı ve Şahin, 2020, s. 569). Bilişsel olarak bu farkındalığa sahip olabilmek başka öğrenmeleri de kolaylaştırabilir.

Konuşma, fiziksel ve zihinsel unsurlardan oluşmaktadır. Ses, solunum, soluk alıp verme yani konuşmayı sağlayan özellikler, konuşmanın fiziksel yönünü oluştururken beyin ve hafızanın konuşmayla olan ilişkisi de konuşmanın zihinsel yönünü içermektedir (Temizyürek vd., 2017. İnsan zihni karmaşık bir yapıdadır. Bütün öğrenmelerin gerçekleştiği beyin, Aydın (2013) temel dil becerileri içinde insan zihninin en aktif olduğu bir alandır. Bireyin bilişsel süreci, konuşma davranışının beceri olarak yapılandırılmasında önemli rol oynar. Birey

zihni unsurları ile konuşma becerisini geliştirir ve çevresiyle girdiği etkileşim ile de sağlıklı bir iletişim kurulmasını sağlar. Edindiği bilgileri uzun süreli belleğe aktarmak ve yeri geldiğinde de dil çıktısı olarak kullanabilmek, bireyin bu becerideki farkındalık seviyesi ile ilişkili olabilir. Bir öğrenme işleminin nasıl planlanacağı, öğrenmeyi izleme ve öğrenmenin sonunda değerlendirmenin nasıl yapılacağı bilişsel farkındalıkla ilgilidir (Akın ve Abacı, 2011).

Bilişsel farkındalık terimi Flavell tarafından bellek ötesi (metamemory) terimine bağlı olarak kullanılmıştır. Flavell (1979) terimi, bilişsel fenomen (olgu) hakkındaki bilgi ve biliş olarak tanımlayarak öğrenicilerin kendi bilgilerinin bilgisi olarak ifade etmiştir. Biliş, herhangi bir olay ya da durumdaki algılama, anlama, hatırlama, bilme gibi düşünsel eylemleri ve öğrenmeyi sağlayan zihinsel süreçleri ifade eder (Akpunar, 2011; Hıdıroğlu, 2018). Tanımlar değerlendirildiğinde biliş, bilgiyi veya karşılaşılan herhangi bir durumu anlayıp öğrenmedir. Üstbiliş; kişinin bilişsel eylemlerini gerçekleştirirkenki zihinsel eylemleri (Hıdıroğlu, 2018), Kacar ve Sarıcam (2015), Gürsel ve Akçay'a (2021) göre bireylerin zihinlerindeki bilgiye ait bilgisinin yanı sıra zihinlerinde sahip oldukları olaylara ilişkin tahmin, plan, izleme ve değerlendirme yapabilmesi; Cemiloğlu ve Ogur'a (2016) göre ise bireyin kendi öğrenme yolları ile öğrenmesi, bireyin kendi öğrenmesini değerlendirmesidir. Kısacası üstbiliş düşünme üzerine düşünmedir (Mahdavi, 2014). Bakırcıoğlu (2012) bilişi uyarıcı ve davranış arasına giren içsel etkinliklerin tümü; üstbilişi ise düşünme ile ilişkili düşünme; kişinin kendi düşünsel süreçlerinin farkında olması, bilinci zihinsel uyanıklık ve dikkatlilik durumu olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede üstbiliş, bireyin kendi biliş sistemini tanıması, çalışması hakkındaki bilgisi ve zihinsel süreçleriyle ilgili sahip olduğu düşünceleri ifade eder. Bireyin düşünce sistemine ait öngörüsü ve öğrenmelerine ait planlama yapabilmesi bilişsel farkındalıkla ilgilidir.

Bilişsel farkındalık bir düşünme sistematiğidir. Bireyin konu ya da görev üzerine odaklanması, olumlu tutum geliştirmesi, görev ya da konuyu planlaması, planın düzenli bir şekilde işleyip işlemediğini değerlendirmesi ve değiştirilmesi gereken yerleri düzenlenme becerilerine sahip olmakla mümkündür. Bu sebeple bilişsel farkındalık bir düşünme sistematiği olarak da ifade edilebilir (Gelen, 2003). Bilişsel farkındalıkla birlikte birey, zihinsel işlevlerini belli amaçlar doğrultusunda yönlendirebilir. Söz konusu yönlendirme becerisi de üstbilişsel farkındalığı geliştirebilir. Young ve Fry'a (2008) göre bilişsel düzenleme ve bilişsel bilgilerini geliştiren birey üstbilişini kullanıyor demektir.

Üstbilişsel farkındalık ile öğrenme sürecinin tüm kısımlarında kendi sorumluluğunu alan öğrenci, bildiklerini karşılaştığı problemlere daha rahat uygular ve başarılı olur (Schraw ve Dennison, 1994). Konuşma becerisine ait üstbilişsel farkındalığı yüksek öğrenci söz konusu beceriye ait birçok eksikliğin yani geliştirmesi gereken yönlerin de farkına varacaktır. Böylelikle gerek sınıf içerisinde gerekse sosyal hayatta konuşma becerisi iyi bir duruma gelebilecektir.

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde konuşma etkinliklerini yaparken söz konusu becerinin geliştirilmesine ve değerlendirilmesine yönelik farkındalıklarını tespit etmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi üstbilişsel farkındalıklarına yönelik bir ölçeğin üretilmesi hedeflenmiştir. Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı çalışma keşfedici ardışık desen olarak tasarlanmıştır. Söz konusu desende ilk olarak nitel veriler toplanarak nicel veriler desteklenmiştir. Bu araştırmanın nitel basamağı tekli durum çalışması, nicel basamağı ise tarama çalışması olarak desenlenmiştir (Creswell, 2017). Bu çalışmadaki durum, ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik üstbilişsel farkındalık düzeyleridir.

Çalışma Grubu

Tablo 1

Ortaokul Öğrencilerinin Tanımlayıcı Özelliklerine Ait Bulgular

Tanımlayıcı Özellikler	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kız	658	56,0
	Erkek	518	44,0
Sınıf	5. Sınıf	262	22,3
	6. Sınıf	387	32,9
	7. Sınıf	283	24,1
	8. Sınıf	244	20,7
Toplam		1176	100

Bursa ili merkez ilçelerinde resmî ortaokullarda gönüllük esasına dayalı olarak "Google Form" aracılığıyla uygulanan çalışmaya, 2023-2024 eğitim öğretim yılında 17 devlet okulundan 1176 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin cinsiyet dağılımlarına bakıldığında; %56'sının kız (f= 658 kişi) ve %44'ünün erkek (f= 518 kişi) olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin daha fazla katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Yazılı görüş, ön ve pilot uygulama farklı devlet okullarında yapılmış söz konusu okullar son uygulamaya dâhil edilmemiştir. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılarak ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinde üst-bilişsel farkındalık düzeylerini ortaya koyabilmek adına bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2

Ölçek Geliştirmek Amacıyla Belirlenen Örneklemler

Veri Toplama Aracı	Örnekleme Yöntemi	Örneklem
Yazılı Görüş Formu	Kolay Ulaşılabilir Örnekleme	102 (5,6,7 ve 8. Sınıf Öğrencileri)
Ön Uygulama (Maddelerin Anlaşılırlığı)	Kolay Ulaşılabilir Örnekleme	142 (5,6,7 ve 8. Sınıf Öğrencileri)
Pilot Uygulama (Madde Analizi)	Kolay Ulaşılabilir Örnekleme	279 (5,6,7 ve 8. Sınıf Öğrencileri)
Uygulama	Kolay Ulaşılabilir Örnekleme	1176 (5,6,7 ve 8. Sınıf Öğrencileri)

Ölçeğin kategorileri hakkında bir öngörü elde edebilmek için Bursa ile merkez ilçelerinin birinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında bir devlet okulundaki 102 ortaokul öğrencisine "Konuşma Becerisi Farkındalık Düzeyi Görüş Formu" uygulanmıştır. Bu formdan toplanan veriler ışığında çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. Bir devlet okulunda 142 öğrenciyle yapılan ön uygulama akabinde madde analizi adına 279 öğrenci ile ölçeğin deneme uygulaması yapılmıştır. Bütün uygulamalar "Google Form" aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ölçülen özelliğe uygun madde yapılarının belirlenmesi geliştirilen ölçek için anahtardır (Erkuş, 2016). Bu amaçla "Konuşma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği" geliştirme sürecinde ilgili literatür konuşma becerisi, bilişsel

ve üstbilişsel farkındalık anahtar kavramları üzerinden taranmış ölçeğe ilişkin madde yazım sürecinin temeli oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan 5'li Likert tipi ölçek ile toplanmıştır. "Konuşma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği" dört boyutlu toplam 25 madde olarak uygulanmaya hazır duruma getirilmiştir.

Tablo 3

Konuşma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesinde Kullanılan Nitel Süreç ve Ürünler

Süreçler	Nitel veri toplama	Nitel veri analizi	Ölçme aracını geliştirme
	Kolay ulaşılabilir örnekleme Konuşma becerisi üstbilişsel farkındalığa yönelik görüşme formu	Açık kodlama	Dört kategoriyi ölçeğin alt boyutları kabul etme
		Kategori oluşturma	Madde havuzu oluşturulması
			Maddelerin anlaşılırlık kontrolü
Ürünler	Görüşme formu dokümanları	Kodlanmış doküman Konuşma becerisi üstbilişsel farkındalığa ilişkin dört boyut	25 maddelik pilot uygulama formu

Alan yazını Taraması ve Ön Görüşme

Literatürdeki konuşma becerisi için ölçek geliştirme çalışmaları (Aydın ve Erdem, 2022; Demirkol ve Aytaş, 2022; Hasırcı Aksoy vd., 2021; Öztahtalı ve Şahin, 2020; Yıldız ve Yavuz, 2012) ve hedef kitlesinin öğretmen adayları olduğu ölçek çalışmaları (Aydın, 2013; Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013; Kuzu ve Suna 2012) ve üstbilişsel farkındalıkla ilgili çalışmalar (Askeri, 2021; Bağçeci vd., 2011; Erdoğan ve Yurdabakan, 2018; Durdukoca ve Atıbaş, 2019; Seçkin-Kapucu ve Öksüz, 2015; Öztürk, 2012) incelenmiş, çeşitli maddelerin üzerinde durulmuş, bazı alt boyutlar işaretlenmiş ve iki Türkçe öğretmeni ile dikkat edilmesi gerekenler belirlenmiştir. Aynı zamanda konuşma becerisi ile alakalı sınıf içerisinde yaptırılan etkinlikler esnasında öğrencilerin dikkat

ettiği noktaları belirleyebilmek önem arz etmektedir. Kurudayıoğlu'na (2011, s. 82) göre, "Konuşma becerisinin insanın soru sorabilme, düşünebilme, düşündürtebilme gibi yeteneklerinin gelişimini ortaya koyduğu görülmektedir." Konuşma eğitiminde temelde dikkat edilecek hususlar; nerede, ne kadar ve neden bahsedileceğinin planlanması bireye iyi bir biçimde öğretilmelidir (Yalçın, 2002). Konuşma becerisi ediniminde öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesi hedeflenen kazanımların kalıcılığını artırabileceği gibi konuşma becerisi ile ilgili yetenekleri de geliştirebilir (Kurudayıoğlu, 2011). Üstbilişsel ölçekle, öğrenci konuşma becerisi düzeyinin farkına varmakla birlikte çeşitli zihinsel becerilerini de işe koşar. Üstbilişsel farkındalık değerlendirildiğinde; öz farkındalık, öğrenme yollarını fark edebilme, bilinçli olma, kendini düzenleme/kontrol etme/ değerlendirme ve nasıl öğrendiğini izleme kavramları ön plana çıkmaktadır. Öğrencilere, söz konusu üstbilişsel farkındalık zemininde üç soru sorulmuştur:

- "Sınıf içerisinde hazırlıklı/ hazırlıksız konuşma yaparken nelere dikkat edersiniz?
- Arkadaşlarınızdan biri sınıfta söz alıp konuşurken dikkatinizi neler çeker?
- Konuşmanız sona erdiğinde performansınızı ne şekilde değerlendirirsiniz?"

Madde yazarken alan yazını taramasının yanında alan uzmanları ve ölçeğin geliştirilmesi düşünülen hedef gruptan da yararlanılabilir (Gültekin, 2012). Konuşma becerisinin edinimi belli öğrenme süreci sonucunda gerçekleşir. Öğrencinin neyi, niçin ve nasıl öğrendiğinin farkına varması için bilişsel davranışlar ön plandadır. Dolayısıyla yukarıdaki soruların söz konusu bilişsel süreçler konusunda veri sağlayacağı düşünülmüştür. Öz değerlendirme süreçleri oldukça etkili sonuçlar doğururken konuşmacının kendi konuşmasını her zaman en iyi biçimde değerlendirmesini beklemek de eksik bir yaklaşım olabilir. Bu nedenle öğrencinin performansını gözlemleme şansı olan akranları veya konunun uzmanları tarafından yapılan değerlendirmeler oldukça önemli sonuçlar verebilmektedir (Temizyürek, 2011).

"Hazırlıklı veya hazırlıksız bütün konuşmalarda insanların etkili ve akıcı bir şekilde konuşması beyindeki bilgilerin düzenli bir şekilde ifade edilmesine bağlıdır. Bunun için konuşma becerisi ile bellek arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır." (Yalçın, 2002, s. 111). Öğrencilerin konuşma esnasında, öncesinde ve sonrasında odaklanma, planlama, analiz gibi üst düzey zihinsel becerilerini işe koşup koşamadığını belirlemek için yukarıdaki sorulardan faydalanılabileceği beklenmektedir.

Uzman görüşüne sunulacak maddelerin hedef kitleye uygunluğu, anlaşılırlığı, açıklığı ve sadeliği açısından iki Türkçe öğretmeni ile bir değerlendirme yapılmış neticede 30 maddelik bir taslağın uzman görüşüne sunulmasına karar verilmiştir.

Madde Havuzunun Oluşturulması ve Uzman Görüşlerinin Alınması

Alan yazını araştırması ve öğrencilerden elde edilen veriler ışığında oluşturulan 30 madde ve dört boyutlu taslak ölçek dört Türkçe eğitimi alan uzmanı ve bir eğitim bilimleri uzmanı olmak üzere (2 doçent, 3 doktor öğretim üyesi) toplam beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Söz konusu uzmanlar taslak ölçeği, "Madde önceden belirlenen faktörde yer alabilir mi?", "Maddeler ölçülecek özelliği temsil ediyor mu?" ve "Maddeler hedef kitleye göre açık ve anlaşır mı?" gibi sorular temelinde değerlendirip son şeklini vermiştir. Uzman görüşü, "Madde gerekli/ Madde yararlı ama yeterli değil/ Madde gereksiz" şeklinde bir derecelendirme ile değerlendirilmiştir.

Uzmanlar, 25 madde için uzlaşma sağlarken "İzleme" alt boyutu ve "Konuşmamda neleri önemseyeceğime karar verebilirim.", "Konuşma içeriğimi kategorilere ayırabilirim.", "Konuşma sonucumu günlük hayatla bağdaştırabilirim." maddelerinin gereksiz olduğu için "Konuşmam esnasında konuştuklarım hakkında özetleme yapabilirim.", "Konuşma içeriğimdeki farklı düşünceler arasında ilişki kurabilirim." maddelerinin de yararlı ama yeterli olmadığı için çıkarılmasına karar vermiştir. "Bu süreç neticesinde uzmanlar arası uyum katsayısı, "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülüyle yaklaşık olarak %85 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı %70'in üzerinde olduğu için ölçeğin madde yazma kategorilerinin güvenilir şekilde oluşturulduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994). Ölçek, uzman görüşü neticesinde 25 madde ve üç boyuttan oluşmuştur.

Ön Uygulama

Ön uygulamada ölçek, hedef kitle seviyesindeki öğrenci grubu (142 öğrenci) aracılığıyla gözden geçirilmiştir. Madde okunabilirliği, açıklığı ve anlaşılmayan yerlerin tespiti için yapılan ön uygulama "Google Form" aracılığıyla bilgisayar salonunda araştırmacı gözetiminde uygulanmıştır. Bazı öğrencilere maddeler okutulmuş anlaşılmayan ifadeler varsa düzeltilmiştir. Uygulama süresince ölçek maddelerinin anlaşılmasında herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Ölçeğin uygulanması esnasında herhangi bir süre sınırı konulmamıştır.

Pilot Uygulama

İç geçerlik yani güvenirlik konusunda bilgi edinmenin amaçlandığı pilot uygulamaya 279 öğrenci katılmıştır. Ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilirlik durumu, Cronbach Alpha katsayısı yardımıyla incelenmiştir. Cronbach Alpha değeri ,70 ve üzeri olan ölçeklerin yeterince güvenilir şekilde ölçüm yaptığı bilinmektedir (Field, 2018). Konuşma üstbilişsel farkındalık ölçeğinin Cronbach Alpha değeri ,847; "Değerlendirme" alt boyutu değeri ,714; "Zorluklarla Başa Çıkma" alt boyutu değeri ,758 ve "Strateji ve Planlama" alt boyutunun Cronbach Alpha değeri ,703 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin ve alt boyutların tamamının güvenilir ölçüm yapmakta olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Konuşma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesinde Kullanılan Nicel Süreç ve Ürünler

	Nicel Veri Toplama	Nicel Veri Analizi	Yorumlama
Süreçler	Ölçeğin Uygulanması	Açımlayıcı faktör analizi	Faktörler altına düşen maddelerin yorumlanması
		Madde analizi	Nitel verilerin doğrulanma seviyelerinin belirlenmesi
		Ölçeğin güvenirliği	
		Doğrulayıcı faktör analizi	
Ürünler	Sayısal Puanlar	Faktör yükleri	Boyutların tanımı
		Oransal etken varyansı	Geçerli ve Güvenli Bir Ölçme Aracı
		Madde topl.korelasyonu	
		Ortalama,Standart sapma	
		Cronbach's alfa	

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 26.0 Paket Programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri sayı ve yüzde, ölçek ve faktör puanları ortalama ve standart sapma şeklinde verilmiştir. Katılımcıların; cinsiyetleri ile ölçek ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasında t testi, sınıfları ile ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ANOVA, gruplar arasındaki farklılığı bulmak için Post Hoc testleri kullanılmıştır. Ölçek ve alt faktörleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi AMOS 24 programı ile gerçekleştirilmiştir. Tüm çalışmada anlamlılık düzeyleri 0,05 ve 0,01 değerleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada kullanılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular ile ölçme aracına ait iç tutarlılık güvenirlik değerleri ve aracın ölçüt geçerliği ile yansızlığına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5

Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek ve Alt Faktörler	Skewness Çarpıklık±S.H		Kurtosis Basıklık±S.H	
Konuşma Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	-0,575	0,710	1,083	0,143
Değerlendirme	-0,784	0,710	1,566	0,143
Zorluklarla Başa Çıkma	-0,463	0,710	0,105	0,143
Strateji ve Planlama	-0,402	0,710	-0,031	0,143

Tablo 5'te gösterilen ölçek ve alt faktörlerinin çarpıklık değerlerinin normal dağılım sınırları içinde olduğu görülmüştür. Alınan referans değer ±1.96 arasındadır (Kalaycı, 2005). KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett Testi, bir veri setinin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmeye yönelik iki istatistiksel testtir. İkisi bir arada kullanılarak faktör analizi yapma uygunluğu daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilir. Son yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO değeri 0,929 bulunmuştur. KMO değeri, bir faktör analizi öncesi kullanılan

bir ölçüdür ve faktör analizinin ne kadar uygun olduğunu değerlendirmeye yönelik bir istatistiksel ölçüdür. KMO değeri, 0 ile 1 arasında bir değer alır. KMO değeri 0,90 ve üzeri olduğunda faktör analizi için mükemmel; 0,80-0,90 arası iyi; 0,70-0,80 arası orta; 0,60-0,70 arası zayıf; 0,50-0,60 arası kötüdür. 0,50 ve altı faktör analizi için uygun değildir (Karagöz, 2021; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle, KMO değeri 0,929 olarak verildiğinde, bu değer faktör analizi için mükemmel bir uygunluk göstermektedir. Bartlett testi, bir faktör analizi yapmadan önce kullanılan bir testtir ve seçilen değişkenler arasında anlamlı bir kovaryans matrisi olup olmadığını değerlendirir (Karagöz, 2021). Eğer Bartlett testi istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç verirse, bu durumda faktör analizi için uygun bir durum olduğu düşünülür. Bartlett testinin sonucu ki-kare değeri (χ^2=5543,483); serbestlik derecesi (df=120) ve p=0.000 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, Bartlett's test istatistiksel olarak anlamlıdır ve p değeri oldukça küçüktür ($p<0.001$). Bu durum, seçilen değişkenler arasında anlamlı bir kovaryans matrisinin olduğunu gösterir. Yani, faktör analizi yapmak için veri setinin uygunluğunu göstermektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Konuşma (becerisi) üstbilişsel farkındalık ölçeğinin yapısal özelliklerini belirleyebilmek için 25 madde açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. AFA'da temel bileşen olarak Principal Axis Analysis yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin çoklu faktör yapısı nedeniyle de Varimax Döndürme Tekniği uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002). 25 maddelik ölçek faktör sayısını sabitlemeden ve öz değeri 1'in üzerinde olacak şekilde faktör analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda; ölçekten binişik ve madde-toplam korelasyon değeri düşük olan maddelerin çıkarılmasıyla üç boyutlu 16 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır.

16 maddelik konuşma (becerisi) üstbilişsel farkındalık ölçeğine ait öz değer ve varyansları da bulunmuştur. Bu öz değerler ve bunlara karşılık gelen varyanslar, faktör analizi sonuçlarını temsil eder. Faktör analizi, bir veri setindeki değişkenler arasındaki yapıları anlamak ve bu yapıları daha az sayıda faktörle özetlemek için kullanılır. Birinci faktör; "Değerlendirme" olarak adlandırılmıştır ve bu faktörün öz değeri 5,75'tir. Bu faktör toplam varyansın %35,93'ünü açıklamaktadır. İkinci faktör "Zorluklarla Başa Çıkma" olarak adlandırılmıştır ve bu faktörün öz değeri 1,37'dir. Bu faktör toplam varyansın %8,58'ini açıklamaktadır. Üçüncü faktör; "Strateji ve Planlama" olarak adlandırılmıştır

ve bu faktörün öz değeri 1,01'dir. Bu faktör toplam varyansın %6,33'ünü açıklamaktadır.

Faktör yük değerinin anlamlı olduğunun göstergesi örneklem sayısıdır. Örneklem sayısı arttıkça anlamlı kabul edilebilecek yük değeri düşecektir. Örneğin 350 kişilik bir örneklemde 0,3 üzeri yükler anlamlı kabul edilebilirken, örneklem sayısı 200'e düştüğünde bu rakam 0,4'e, 120 civarında 0,5'e ve 85'e düştüğünde ise 0,6'ya çıkar. 50 örneklem için kabul edilebilecek değer 0,75'tir. 50'nin altı örneklemlerde ise faktör analizi zaten önerilmemektedir. (Hair vd., 2010). Uygulamaya 1176 öğrenci katılmıştır. Ölçeğin faktör sayısının üç olması ve faktör yük değerlerinin (Faktör Loadings) en düşük 0,30 üzerinde olması çalışma için kabul edilebilir bir orandır. Tekrarlanan faktör analizi sonucunda sırayla; "M14, M15, M12, M16, M11, M1, M13, M8" (8 madde), binişik maddeler olduğundan "M18" ise madde-toplam korelasyon değeri düşük olduğundan çalışmadan çıkartılmıştır.

Tablo 6

Ölçeğe Ait Faktör Yükleri, Güvenirlilik ve Madde-Toplam Korelasyonu Değerleri

Sıra No	Faktörler ve Faktörlere Ait Maddeler	Faktör Yükleri	Madde-Toplam Korelasyon	Cronbach Alpha
	1. Değerlendirme			
1	17- Konuşma süresince ayrıntılardan ziyade vermek istediğim mesaja odaklanırım.	0,399	0,413	0,799
2	19- Konuşurken gerekli olan bilgi ile gereksiz olanı değerlendirebilirim.	0,598	0,525	
3	21- Konuşmam bitince performansımı zayıf-güçlü şeklinde değerlendirebilirim.	0,552	0,459	
4	22- Konuşmamı bir sonuca bağlarım.	0,611	0,599	
5	23- Herhangi bir konu hakkında konuşmaya başlamadan önce konu hakkında bildiklerimin değerlendirmesini yaparım.	0,677	0,607	

6	24- Konuşma becerimi geliştirmek için konuşmamla ilgili görüşleri değerlendiririm.	0,625	0,552	
7	25- Konuşmamın amacına uygun gerçekleşip gerçekleşmediğini düşünürüm.	0,741	0,579	
	2. Zorluklarla Başa Çıkma			
8	3- Konuşmamı belli bir ana fikir etrafında düzenleyebilirim.	0,577	0,522	0,759
9	4- Konuşmamın içeriğine göre uygun bir giriş yapabilirim.	0,661	0,546	
10	5- Konuşma becerimle ilgili karşılaşacağım sorunlara çözüm üretebilirim.	0,668	0,580	
11	10- Konuşurken zihnim dağılırsa dikkatimi hemen toplarım.	0,725	0,511	
12	20- Düşüncelerimi ifade ederken zorlanmam.	0,647	0,496	
	3. Strateji ve Planlama			
13	2- Konuşma ile ilgili ön hazırlık yaptığımda daha iyi konuşurum.	0,530	0,398	0,704
14	6- Konuşmanın her aşamasını planlarım.	0,743	0,543	
15	7- Bir konu hakkında konuşmadan önce ne kadar zamana ihtiyacım olduğunu belirlerim.	0,769	0,505	
16	9- Konuşmadan önce zorluk yaşayabileceğim sorunları belirlerim.	0,612	0,516	
	Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği			0,876

Not: Faktörlere ait ters maddeler bulunmamaktadır.

Madde faktör yükleri, 1. faktör için 0,399-0,741; 2. faktör için 0,577-0,725 ve 3. faktör için 0,530-0,769 aralığındadır. Ölçek boyutlarından beklenen faktör yükü ,030 ve üzeridir. Bu çalışmadaki tüm faktör yük değerlerinin yeterli seviyede olduğu görülmüştür. Madde-toplam korelasyonları, 1. faktör için 0,413-0,607; 2. faktör için 0,496-0,580 ve 3. faktör için 0,398-0,543 şeklinde

değişkenlik göstermiştir. Korelasyon, ölçme araçlarının güvenirlik çalışmalarında kullanılmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısından sonra ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu hesaplanmış olup madde toplam korelasyonu, ölçme aracındaki maddelerden elde edilen puanlar ile toplam puan arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde-toplam korelasyon değerinin 0.2 üzerinde olmasının kısmen yeterli ve 0.3 üzerinde olması ise ideal bir madde olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2020; Karagöz, 2021; Tavşancıl, 2002). Bu kapsamda, maddelerin korelasyon değerlerinin gerekli koşulları sağladığı görülmüştür. Korelasyon değerlerine göre güvenirlilik katsayıları incelendiğinde;

0,00-0,40 arası ölçeğin güvenilir olmadığı, 0,40-0,60 arası ölçeğin güvenilirliğinin düşük olduğu, 0,60-0,80 arası ölçeğin oldukça güvenilir olduğu ve 0,80-1,00 arası ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002; Can, 2012 ve Karagöz, 2021).

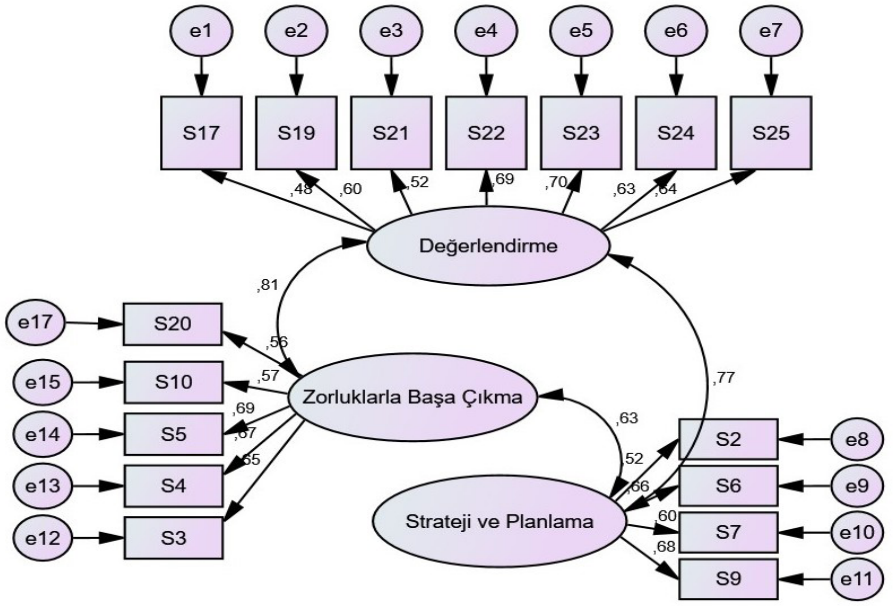
Tablo 6'daki Cronbach Alpha değerlerine bakıldığında, konuşma (becerisi) üstbilişsel farkındalık ölçeğinin alt faktörleri ile birlikte oldukça güvenilir ve ölçeğin bütününün yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Cronbach Alpha değeri, ölçeğin iç tutarlığını ortaya koyacak ölçütleri belirleyen ve özellikle sosyal bilimlere yönelik ölçeklerin güvenirliğinin belirlenmesinde yaygın biçimde kabul edilen bir yöntemdir (Bonett ve Wright, 2014).

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

DFA özellikle başka kültürlerde ve örneklemlerde geliştirilmiş ölçme araçlarının uyarlanmasında kullanılan bir geçerlilik belirleme yöntemidir. Sümer'e (2000) göre DFA kuramsal bir temelden destek alarak pek çok değişkenden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. Açımlayıcı faktör analizinde belirli bir ön beklenti ya da denence olmaksızın faktör yükleri (ağırlıkları) temelinde verinin faktör yapısı belirlenirken DFA, belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir öngörünün sınanmasına dayanır (Doğan, 2010). Doğrulayıcı faktör analizi bir başka ifadeyle, planlanmış ya da kurgulanmış bir yapının ortaya çıkan verilerle doğrulanma derecesidir.

Şekil 1

Doğrulayıcı Faktör Analizi



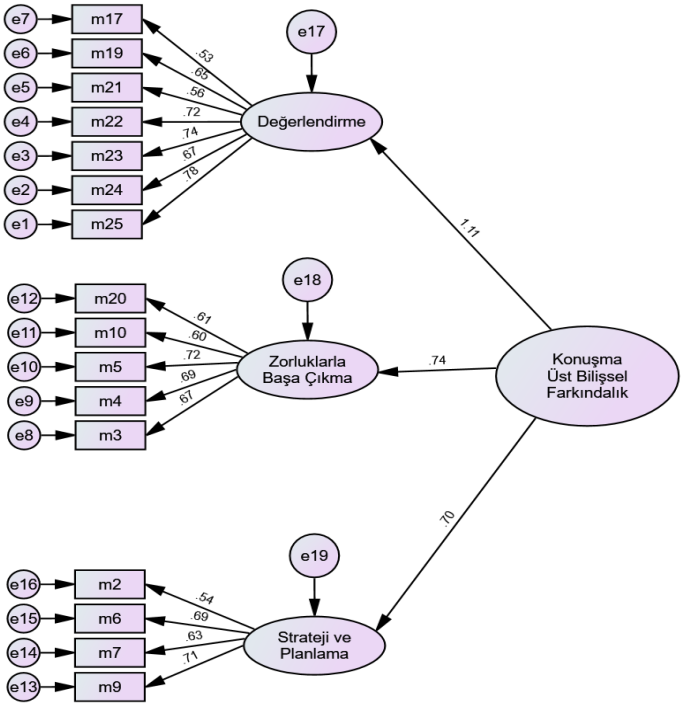
CMIN=419,638; DF=101; p=,000; CMIN/DF=4,155, RMSEA=,052; GFI=,957;CFI=,942; SRMR=,0397

Ölçek yapısının doğruluğunu sınamak için yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan standardize edilmiş beta değerleri (madde faktör yükleri) Şekil 1'de sunulmuştur. DFA'da sınanan modelin uyum yeterliğini belirlemek için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Uyum indekslerinin kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirmelerinde birbirlerine göre güçlü ve zayıf yönlerinin olması nedeniyle modelin uyumunun ortaya konulması için birçok uyum indeksi değerinin kullanılması önerilir (Büyüköztürk vd., 2004). Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen modelin uyum indeksi değerleri incelenmiş ki-kare değeri (χ^2=419,638) ve serbestlik derecesinin (df=101, p=0.000) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeks değerleri de χ^2/df=4,155; RMSEA=0,052; GFI=0,957; CFI=0,942 ve SRMR=0,0397 olarak tespit edilmiştir. GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90

ve mükemmel uyum değeri 0,95 olarak kabul edilmektedir (Bentler, 1980; Marsh vd., 2006). Kiare serbestlik derecesi oranında 5'ten düşük, RMSEA ve SRMR değerlerinin 0,05 ile 0,08 arasında olması, GFI ve CFI değerlerinin ,85'ten büyük olması kabul edilebilir uyum iyiliğini göstermektedir (Brown ve Cudeck, 1993; Byrne ve Campbell, 1999; aktaran Karagöz, 2021; Gürbüz, 2021). Bu doğrultuda konuşma (becerisi) üstbilişsel farkındalık ölçeği ile ilgili üç boyutlu yapının daha elverişli olduğu ifade edilebilir. Söz konusu analiz, belirli maddelerin belirli faktörlerle olan ilişkilerini ve tahmini faktör yüklerini göstermektedir. Ölçek boyutlarına ait madde faktör yükleri şu şekildedir: 0,485-0,697 (Değerlendirme), 0,560-0,692 (Zorluklarla Başa Çıkma) ve 0,520-0,680'dir. (Strateji ve Planlama).

Şekil 2

İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi



Yapılan analizler neticesinde konuşma becerisi üstbilişsel farkındalık ölçeğinin üç alt boyutunun ayrı ayrı değerlendirebileceği sonucuna varılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının tek bir yapıyı oluşturabilmesi ve toplam bir ölçek puanı vermesi de beklenmektedir. Ölçeğin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda faktörler arasındaki korelasyon yüksek çıktığı için, analize ikinci düzey faktör analizi ile devam edilmiştir. Yapılan ikinci düzey DFA sonuçları Şekil 2'de sunulmuştur.

χ^2 [102, N=1176] = 583,373; $p < .001$; χ^2/df = 4,619; RMSEA = ,063; CFI = ,912; GFI = ,944 üç alt boyut (Değerlendirme, Zorluklarla Başa Çıkma, Strateji ve Planlama) ve toplam 16 maddeden oluşan "Konuşma Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği"nin ikinci düzey faktöriyel yapısı, AMOS 26 programı kullanılarak test edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle maximum likelihood hesaplama yöntemi kullanılmıştır. İkinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri (χ^2 [102, N = 1176] = 583,373; $p < .001$; χ^2 / df = 4,619; RMSEA = ,063; CFI = ,912; GFI = ,944) önerilen üç faktörlü ikinci düzey modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Modelin uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, ikinci düzey modelin verilerle iyi bir uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. χ^2/df oranının 5'ten düşük olması ve RMSEA, GFI ile CFI değerlerinin kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde olması, modelin genel olarak iyi uyum sağladığını göstermektedir. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen verilerin konuşma üstbilişsel farkındalık ölçeğinin öngörülen ikinci düzey kuramsal yapısı ile (üç faktörlü ikinci düzey model) örtüştüğünü göstermiştir.

Ölçek boyutlarına ait birinci düzey madde faktör yükleri; "Değerlendirme" alt boyutunda 0,528-0,782; "Zorluklarla Başa Çıkma" alt boyutunda 0,597-0,722 ve "Strateji ve Planlama" alt boyutunda 0,539-0,708 arasındadır. Bu faktörler ikinci düzeyde yer alan "Üstbilişsel Farkındalık" faktörüne yüklenmiştir. Bütün faktörler 0,500'den büyük değerde yüklendiği için faktörlerin güçlü şekilde yüklendiği sonucuna varılabilir. İkinci düzey faktörün birinci düzey faktörlerle olan ilişkisi de güçlü ve anlamlı bulunmuştur. İkinci düzey madde faktör yükleri; "Değerlendirme" alt boyutunda 1,112; "Zorluklarla Başa Çıkma" alt boyutunda 0,742 ve "Strateji ve Planlama" alt boyutunda ise 0,705'tir. Üst düzey faktör olan konuşma üstbilişsel farkındalık ile birinci düzey faktörler arasındaki ilişkilerin güçlü ve tutarlı olması da ikinci düzey faktör analizinin gerçekle uyumlu olduğunu işaret etmektedir.

Tablo 7

Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Madde Analizi

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu[1]	t (Alt %27- Üst %27)[2]	p
M2	0,442	16,671***	,000
M3	0,575	21,69***	,000
M4	0,556	18,597***	,000
M5	0,577	20,910***	,000
M6	0,510	22,202***	,000
M7	0,427	19,448***	,000
M9	0,550	22,860***	,000
M10	0,458	19,661***	,000
M17	0,454	15,491***	,000
M19	0,541	19,999***	,000
M20	0,436	16,878***	,000
M21	0,470	18,808***	,000
M22	0,615	21,056***	,000
M23	0,617	23,987***	,000
M24	0,561	21,682***	,000
M25	0,552	18,838***	,000

*[1] n=1176, [2] $n_1 = n_2 = 318$, ***p<0.001*

Alt ve üst gruba (%27) ait madde puanı ve korelasyonların verildiği Tablo 7 incelendiğinde madde-toplam korelasyonların 0,442 ile 0,617 arasında değiştiği ve t-değerlerinin anlamlı (p<.001) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yeterli olduğu, konuşma üst-bilişsel farkındalık noktasında ayırt edici ve aynı özelliği ölçtüğü ifade edilebilir.

Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistiki Bulgular

Ölçek alt boyutlarına ait puan ortalamaları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğine Ait Betimleyici İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutları	f	En Az	En Çok	x̄	*ss*
Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	1176	1,00	5,00	3,60	0,62
Değerlendirme	1176	1,00	5,00	3,72	0,68
Zorluklarla Başa Çıkma	1176	1,00	5,00	3,61	0,74
Strateji ve Planlama	1176	1,00	5,00	3,39	0,83

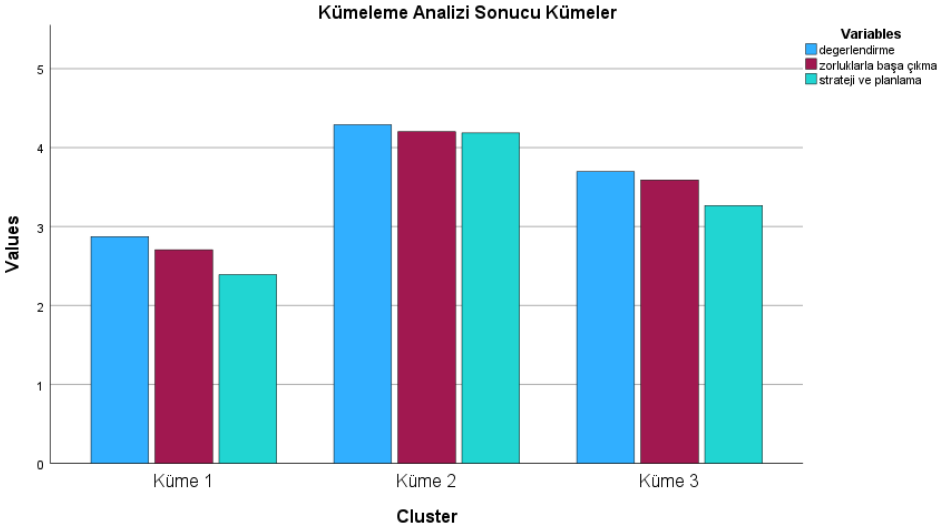
Ölçekten elde edilen ortalama puan x̄=3,60'dır. Bu puan, grubun konuşma becerisi ile ilgili farkındalığının yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan en düşük puan ortalaması 1,00 en yüksek puan ortalaması ise 5,00'tir. Ölçekten alınabilecek puan ortalaması ise 1,00-5,00 aralığındadır. Değerlendirme alt boyutu, bireylerin konuşma esnasında ve sonrasında hem kontrolün ellerinde olduğunu hem de konuşmanın olumlu, olumsuz yönleri ile ilgili kendilerini dinlemelerini ölçen bir boyuttur. Değerlendirme alt boyut ortalaması x̄=3,72 olurken bu sonuç grubun değerlendirme algısının yüksek seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Zorluklarla başa çıkma alt boyutu, bireylerin özellikle konuşma esnasında karşılaşılabilecek zorluklarla baş edebilme algılarını ölçen bir boyuttur. Zorluklarla başa çıkma alt boyut ortalaması x̄=3,61 olarak tespit edilirken bu veri grubun zorluklarla başa çıkabilme algısının yüksek seviyede olduğunu ifade etmektedir. Strateji ve planlama alt boyutu, bireylerin konuşmanın tamamıyla ilgili yaptıkları planlama ve stratejilerini ölçen bir boyuttur. Strateji ve Planlama alt boyut ortalaması x̄=3,39 olarak tespit edilmiş bu tespit de grubun strateji ve planlama algısının iyi seviyede olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Ölçek alt boyutlarının üç küme hâlinde sınıflandırması için kümeleme analizi yapılmıştır. Analizin amacı, birimlerin benzerliklerini ortaya koymak ve bu benzerlikleri esas alarak birimleri doğru kategorilere sınıflamaktır (Büyüköztürk, 2002).

Kümeleme analizi için hiyerarşik olmayan K-Ortalamalar (K-Means) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, ölçek alt boyutlarından elde edilen puanlar temel alınarak katılımcılar üç farklı kümeye ayrılmıştır. Her bir küme, alt boyut puanları açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir ($p < .001$).

Şekil **3**

Kümeleme Analizi



Şekil 1'de görüldüğü üzere, birinci kümede yer alan katılımcılar, "Değerlendirme", "Strateji- Planlama" ve "Zorluklarla Başa Çıkma" alt boyutlarında düşük seviyede puanlar almışlardır. İkinci kümede yer alan katılımcılar ise tüm alt boyutlarda yüksek puanlara sahiptir, bu da katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeylerinin genellikle yüksek olduğunu göstermektedir. Son olarak, üçüncü kümede yer alan katılımcılar, üç alt boyutta da orta seviyede puanlar almış ve bu puanlar ise gruptaki bireylerin konuşma üstbilişsel farkındalık becerilerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. K-Means kümeleme analizi sonucunda, katılımcıların üç farklı kümeye anlamlı bir şekilde ayrıldığı gözlenmiştir.

Küme 1: Değerlendirme (M = 2,87), Zorluklarla Başa Çıkma (M = 2,71), Strateji ve Planlama (M = 2,39). Küme 2: Değerlendirme (M = 4,29), Zorluklarla Başa Çıkma (M = 4,20), Strateji ve Planlama (M = 4,19). Küme 3: Değerlendirme (M = 3,70), Zorluklarla Başa Çıkma (M = 3,59), Strateji ve Planlama (M = 3,27).

ANOVA sonuçları, kümeler arasında her üç alt boyutta da anlamlı farklar olduğunu göstermiştir: Değerlendirme ($F(2, 1173) = 667,84$, $p < .001$), Zorluklarla Başa Çıkma ($F(2, 1173) = 582,21$, $p < .001$), Strateji ve Planlama ($F(2, 1173) = 847,27$, $p < .001$).

Tablo 9

Değerlendirme Alt Boyutunun Maddelerine Ait Katılım Düzeyleri

Sıra No	Faktör ve Faktöre Ait Maddeler	$\bar{x}$	*ss*	Katılım Düzeyi
	Değerlendirme			
1	17- Konuşma süresince ayrıntılardan ziyade vermek istediğim mesaja odaklanırım.	3,70	1,03	Yüksek Düzey
2	19- Konuşurken gerekli olan bilgi ile gereksiz olanı değerlendirebilirim.	3,75	0,96	Yüksek Düzey
3	21- Konuşmam bitince performansımı zayıf-güçlü şeklinde değerlendirebilirim.	3,59	1,12	Yüksek Düzey
4	22- Konuşmamı bir sonuca bağlarım.	3,91	0,94	Yüksek Düzey
5	23- Herhangi bir konu hakkında konuşmaya başlamadan önce konu hakkında bildiklerimin değerlendirmesini yaparım.	3,66	1,02	Yüksek Düzey
6	24- Konuşma becerimi geliştirmek için konuşmamla ilgili görüşleri değerlendiririm.	3,56	1,03	Yüksek Düzey
7	25- Konuşmamın amacına uygun gerçekleşip gerçekleşmediğini düşünürüm.	3,90	0,93	Yüksek Düzey

$\bar{x}$: Ortalama, ss: Standart sapma

Öğrencilere uygulanan "Değerlendirme" faktörünün maddeleri arasında en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde; $\bar{x}$=3,91'lik ortalama ile "22- Konuşmamı bir sonuca bağlarım." maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, $\bar{x}$=3,56'lık ortalama ile "24- Konuşma becerimi geliştirmek için konuşmamla ilgili görüşleri değerlendiririm." maddesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 10

Zorluklarla Başa Çıkma Faktörü Maddelerine Ait Katılım Düzeyleri

Sıra No	Faktör ve Faktöre Ait Maddeler	x̄	*ss*	Katılım Düzeyi
	Zorluklarla Başa Çıkma			
8	3- Konuşmamı belli bir ana fikir etrafında düzenleyebilirim.	3,60	0,95	Yüksek Düzey
9	4- Konuşmamın içeriğine göre uygun bir giriş yapabilirim.	3,91	0,93	Yüksek Düzey
10	5- Konuşma becerimle ilgili karşılaşacağım sorunlara çözüm üretebilirim.	3,74	0,97	Yüksek Düzey
11	10- Konuşurken zihnim dağılırsa dikkatimi hemen toplarım.	3,31	1,16	Orta Düzey
12	20- Düşüncelerimi ifade ederken zorlanmam.	3,51	1,15	Yüksek Düzey

"Zorluklarla Başa Çıkma" faktörünün maddeleri arasında en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde; x̄=3,91'lik ortalama ile "4- Konuşmamın içeriğine göre uygun bir giriş yapabilirim." maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, x̄=3,04'lük ortalama ile "10- Konuşurken zihnim dağılırsa dikkatimi hemen toplarım." maddesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 11

Strateji ve Planlama Faktörü Maddelerine Ait Katılım Düzeyleri

Sıra No	Faktör ve Faktöre Ait Maddeler	x̄	*ss*	Katılım Düzeyi
	Strateji ve Planlama			
8	2- Konuşma ile ilgili ön hazırlık yaptığımda daha iyi konuşurum.	3,78	1,15	Yüksek Düzey
9	6- Konuşmanın her aşamasını planlarım.	3,15	1,13	Orta Düzey
10	7- Bir konu hakkında konuşmadan önce ne kadar zamana ihtiyacım olduğunu belirlerim.	3,14	1,15	Orta Düzey
11	9- Konuşmadan önce zorluk yaşayabileceğim sorunları belirlerim.	3,49	1,12	Orta Düzey

x̄: Ortalama, S.S.. Standart sapma

Öğrencilere uygulanan "Strateji ve Planlama" faktörünün maddeleri arasında en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde; $\bar{x}$=3,78'lik ortalama ile "2- Konuşma ile ilgili ön hazırlık yaptığımda daha iyi konuşurum." maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, $\bar{x}$=3,14'lük ortalama ile "7- Bir konu hakkında konuşmadan önce ne kadar zamana ihtiyacım olduğunu belirlerim." maddesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması

Ölçek ve alt boyutlarına ait puanların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre analizi tablo 12'de ifade edilmiştir.

Tablo 12

Cinsiyete Göre Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	f	$\bar{x}$	*ss*	t	p
Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	Kız	658	3,62	0,61	0,758	0,449
	Erkek	518	3,59	0,63		
Değerlendirme	Kız	658	3,75	0,67	1,336	0,182
	Erkek	518	3,69	0,68		
Zorluklarla Başa Çıkma	Kız	658	3,61	0,74	-0,296	0,768
	Erkek	518	3,62	0,73		
Strateji ve Planlama	Kız	658	3,40	0,81	0,689	0,491
	Erkek	518	3,37	0,85		

*p<0,05, **p<0,01, t: Bağımsız örneklemler için t testi.

Bağımsız gruplar için t-testi puan ortalaması, konuşma (becerisi) üstbilişsel farkındalık ölçeği için t=0,758; p>.05 olarak ortaya çıkmıştır. Ölçek alt boyutları t-testi puan ortalamaları ise, değerlendirme t=1,336; p>.05, zorluklarla başa çıkma t=0,296; p>.05 ve strateji- planlama t=0,689, p>.05 şeklinde belirlenmiş cinsiyete göre de anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 13

Sınıflara Göre Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutları	Sınıf	f	x̄	*ss*	F	p	Fark
Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	5. Sınıf^{A}	262	3,69	0,64	5,891	0,001**	A,B>D
	6. Sınıf^{B}	387	3,66	0,62			
	7. Sınıf^{C}	283	3,56	0,61			
	8. Sınıf^{D}	244	3,49	0,60			
Değerlendirme	5. Sınıf	262	3,77	0,71	1,757	0,154	-
	6. Sınıf	387	3,75	0,68			
	7. Sınıf	283	3,71	0,65			
	8. Sınıf	244	3,65	0,65			
Zorluklarla Başa Çıkma	5. Sınıf^{A}	262	3,73	0,71	7,199	0,000**	A,B>D
	6. Sınıf^{B}	387	3,67	0,72			A>C
	7. Sınıf^{C}	283	3,55	0,74			
	8. Sınıf^{D}	244	3,46	0,77			
Strateji ve Planlama	5. Sınıf^{A}	262	3,49	0,81	5,867	0,001**	A,B>D
	6. Sınıf^{B}	387	3,47	0,81			A>C
	7. Sınıf^{C}	283	3,31	0,83			
	8. Sınıf^{D}	244	3,25	0,85			

Ölçek bulgularına sınıf değişkeninin etkisini belirlemek adına yapılan tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA) sonucunda değerlendirme puan ortalamalarının (F=1,757; p>.05) öğrencilerin sınıflarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ve konuşma (becerisi) üstbilişsel farkındalık ölçeği puan ortalamalarının (F=5,891; p<.05), zorluklarla başa çıkma puan ortalamalarının (F=7,199, p<.05) ve strateji ve planlama puan ortalamalarının (F=5,867, p<.05) ise öğrencilerin sınıflarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. 5. ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre konuşma üstbilişsel farkındalık, zorluklarla başa çıkma ve strateji ve planlama algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Sınıf değişkeninin, ortaokul öğrencilerinin, değerlendirme eğilimlerini etkileyen bir değişken olmadığı,

konuşma üstbilişsel farkındalık, zorluklarla başa çıkma ve strateji ve planlama eğilimlerini etkileyen bir değişken olduğu tespit edilmiştir.

Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Ölçek alt boyutları arasındaki ilişki tablo olarak sunulmuş veriler betimlenerek ifade edilmiştir.

Tablo 14

Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişki

Değişkenler	Kat Sayı	KÜFÖ	D	SP	ZBÇ
Konuşma Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	r	1			
	p				
Değerlendirme	r	0,907**	1		
	p	0,000			
Zorluklarla Başa Çıkma	r	0,824**	0,631**	1	
	p	0,000	0,000		
Strateji ve Planlama	r	0,779**	0,583**	0,448**	1
	p	0,000	0,000	0,000	

**p<.01, r: Korelasyon Katsayısı, KÜFÖ: Konuşma Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği, D: Değerlendirme, ZBÇ: Zorluklarla Başa Çıkma, SP: Strateji ve Planlama

Konuşma (Becerisi) üstbilişsel farkındalık ölçeği ile alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; öğrencilerin Konuşma (Becerisi) Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği puanları ile Değerlendirme (r: 0,907, p<.01), Zorluklarla Başa Çıkma (r: 0,824, p<.01) ve Strateji ve Planlama (r: 0,779, p<.01) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (p<.05). Söz konusu bulgu, öğrencilerin konuşma üstbilişsel farkındalıkları arttıkça; değerlendirme, zorluklarla başa çıkma ve strateji- planlama algılarının da artacağını istatistik olarak kanıtlamaktadır. Değerlendirme alt boyutu puanları ile diğer alt boyutlar arasındaki ilişki incelendiğinde; öğrencilerin Değerlendirme puanları ile "Zorluklarla Başa Çıkma" (r: 0,631, p<.01) ve "Strateji ve Planlama" (r: 0,583, p<.01) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü, orta derecede ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (p<.05). Bu bulgu, öğrencilerin değerlendirme

algıları arttıkça; zorluklarla başa çıkma ve strateji ve planlama algılarının da artacağını göstermektedir.

Zorluklarla Başa Çıkma alt boyutu puanları ile "Strateji ve Planlama" alt boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde; öğrencilerin Zorluklarla Başa Çıkma puanları ile (r: 0,448, p<.01) Strateji ve Planlama alt boyut puanları arasında artı yönde, orta seviyede ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (p<.05). Bu bulgu, öğrencilerin zorluklarla başa çıkma algıları arttıkça; strateji ve planlama algılarının da artacağını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrenme, kişiye göre gerçekleşen bir süreçtir. Bireyin bu süreci yapılandırması öğrenmede kalıcılığı sağlarken sonraki öğrenmelere de olumlu yansıyabilir. Üstbiliş bu noktada devreye girerek öğrenmede farkındalık seviyesini geliştirir. Nitekim Türkçe dersi özelinde edinilen beceriler günlük yaşantıda sıklıkla kullanıldığından oluşacak farkındalık, becerilerin içselleşmesini sağlayabilir.

Dört temel beceri üzerinden yapılandırılan Türkçe eğitiminde konuşma becerisi gündelik hayat düşünüldüğünde üzerinde durulması gereken bir alandır. Herhangi bir konuda gelişim sağlamanın temel koşulu o konuyu bilme derecesi, anlama ya da algılama seviyesinin farkında olabilmektir. Bu farkındalıkla ilgili ortaya çıkan üstbiliş kavramı bireyin gelişim sağlamasında anahtar konumundadır. Nitekim nasıl öğreneceğinin/ öğrendiğinin farkında olan ya da eksikliklerini bilen bireyler akademik olarak daha hızlı gelişim sağlayabilir. Deseote ve Roeyers (2002), Young ve Fry (2008) başarı düzeyi ile bilişsel düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yani bilişsel olarak öğrenme sürecini planlayabilen bireylerin başarı oranı yüksektir. Üstbilişin akademik başarının güçlü bir yordayıcısı (Kruger ve Dunning, 1999) olduğu ortaya konulurken öğrenmedeki rolü de ortaya çıkmıştır. Üstbilişsel farkındalıkları yüksek olan öğrenciler stratejik düşünmede yüksek performans göstermiştir (Coutinho, 2008). Aynı şekilde Everson ve Tobias (1998) üstbilişin öğrenmede öğrencileri daha stratejik hâle getirdiğini ortaya koymuştur. Bireylerin kendi öğrenmelerini planlamaları, edindikleri becerileri değerlendirmeleri ve öğrenme süreçlerine ait farkındalığa sahip olmaları üstbilişsel beceri ile mümkün gözükmektedir. Öğrenme serüveninde sorumluluğu almak hem öğrenme kayıplarına hem de karşılaşılan diğer problemlere çözüm getirmede bireyin başarılı olmasına katkı sunabilir.

Konuşma becerisindeki üstbilişsel farkındalık bireye gerek gündelik yaşantısında gerekse diğer öğrenme alanlarında etkili ve verimli bir kapı aralayabilir. Kendi sürecini değerlendirmeyi öğrenen birey, diğer öğrenme alanlarında da kendini kontrol etme ihtiyacı hissedecektir. Birey konuşma kavramı ile sürekli iç içedir. Diğer bir deyişle diğer öğrenme alanlarına ara verebilirken konuşma becerisi dolayısıyla iletişime ara veremez. İletişim yetisi güçlü bireylerin de öz güveni ve farkındalığı yüksek olacağından kendi öğrenme süreçlerini rahatlıkla planlayabilecektir.

Bu çalışmada geliştirilen ölçme aracının madde faktör yükleri 0,39 ile 0,76 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları 0,39 ile 0,76 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2002 ,30 ve daha yüksek madde toplam korelasyon değerlerinin yeterli olduğunu belirtmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,87'dir. Alt %27 ve üst %27 grupların madde-toplam korelasyonların 0,42 ile 0,61 arasında değiştiği ve t-değerlerinin anlamlı ($p<.001$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde ölçekte yer alan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, konuşma üstbilişsel farkındalığı bakımından öğrencileri ayırt ettikleri ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları söylenebilir.

Sınıf değişkeni için yapılan tek yönlü varyans analizinde 5. ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre konuşma üstbilişsel farkındalık (zorluklarla başa çıkma ve strateji ve planlama) algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çakıroğlu (2007), üstbilişin yaşla birlikte arttığını belirlediği çalışmasında, cinsiyetle ilgili herhangi bir farklılık ifade etmemiştir. Söz konusu çalışma ile örtüşen araştırma sonucunda ise yaş ilerledikçe üstbilişsel farkındalık azalmaktadır. Yaşa ilişkin ortaya çıkan bu değişiklik oldukça dikkat çekicidir. Söz konusu yaş grubunu etkilediği düşünülen teknoloji/internet kullanımı, sınav sistemi ve alınan eğitim değişken olarak incelenebilir. Öğrencilerin bilişsel sürecine ilişkin farkındalık geliştirmekten yoksun bir eğitim programının üst düzey zihinsel beceriler ile donanımlı bireyler yetiştirmesi de beklenemez. Nitekim üstbiliş, problem çözme becerisi ve kişinin kendi öğrenme sürecini planlayabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Bireyin öğrenme farkındalığı öğrenmelerini kalıcı hâle getirebilir. Bu kalıcılık öz güven, kendini tanıma, hedef koyma ve bilişsel birçok süreci yönetme yetisini de geliştirebilir. Okullarda verilen eğitimin tam olarak istediği de budur:

öz güven ve öğrenme sürecinin farkında olan bireyler yetiştirmek. Yapılan analizler neticesinde 16 madde ve üç boyuttan oluşan "Konuşma Becerisi Üst-bilişsel Farkındalık Ölçeği"nin öğrencilerin konuşma becerilerine ait üstbilişsel farkındalığı ortaya koyabilecek geçerli ve güvenli bir araç olduğunu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından rahatlıkla kullanılabilecek söz konusu ölçek, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeleri açısından birçok eksikliği ortaya koyabilecektir. Üstbiliş olarak eksikliklerini öğrenen bireylerin konuşma becerilerini geliştirmeleri ve bu konuda edindiklerini içselleştirmeleri daha kolay olabilir.

Konuşma becerisi zemininde Türkçe öğretmenlerine oldukça büyük sorumluluk düşmektedir. Söz konusu beceri gelişimi, geleneksel yöntemler dışına çıkılarak geliştirilebilir. Öz güvenli, iletişime açık ve kendini ifade etmede net bireyler yetiştirmek, konuşma becerisine gereken önemi göstermek ile mümkün hâle gelebilir. Nitekim kendini bu noktada iyi tahlil eden öğrenci de konuşma becerisi ile birlikte aslında eğitim programının istediği donanımda birey olabilir. Söz konusu çalışma ile geliştirilen üstbilişsel konuşma becerisi ölçeği, bireye yol gösterici bir nitelikte olduğu değerlendirilirken aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Öğrencilerin konuşma becerisi/düzeyi öğretim yılı başında ölçülmelidir.
- Türkçe ders kitaplarına konuşma becerisinin seviyesini ölçen ölçekler konulmalıdır.
- Öğrencilerin konuşma becerilerinin seviyesini bilmeleri için çalışmada geliştirilen ölçek kullanılabilir.
- Konuşma becerisinin önemini kavratabilmek öğrencilere konuşma beceri seviyelerini gösterebilmek adına iletişimde olabilecekleri etkinlikler yaptırılmalıdır. Takım çalışması, birlikte ürün ortaya koyabilme ve kısa konuşmalar yapabilme bu etkinliklere örnek verilebilir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulmuştur ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederim. Aynı zamanda herhangi kişi ve kurumla herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Etik Kurul İzni: : Araştırma için Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 27.01.2023 tarihli ve E-92662996-044-95709 sayı numaralı etik kurul izni alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim.

Extended Summary

Introduction

Speaking skills should be considered as a skill that can develop in many ways. In other words, the cognitive process of the individual plays an important role in structuring speech behavior as a skill. The individual develops the ability to speak with the elements of his mind and ensures a healthy communication with the interaction with his environment. To be able to transfer the information acquired at the point of speaking skills to long-term memory and to use it as language output when appropriate; It is directly proportional to the individual's level of awareness in this skill. In order to provide awareness of the skill in question or to determine its level, it can be embodied with this study. In this study, a scale was developed to determine the awareness of secondary school students about the development and evaluation of the skill in question while doing speaking activities in Turkish lesson.

Method

In this study, it was aimed to produce a scale for secondary school students' metacognitive awareness of speaking skills. The study, in which qualitative and quantitative data were used together, was designed as an exploratory sequential design. In this design, firstly, quantitative data were collected and supported by qualitative data. In the 2023-2024 academic year, 1176 students from 17 public schools participated in the study, which was implemented on a voluntary basis

through the "Google Form" in public secondary schools in the central districts of Bursa. The descriptive characteristics of the students participating in the study were given in the form of number and percentage, scale and factor scores, mean and standard deviation. Participants; T test was used to compare the scale and sub-dimension scores with their gender, ANOVA was used to compare the scale scores with their classes, and Post Hoc tests were used to find the difference between the groups. Pearson correlation analysis was used to examine the relationship between scale and its sub-factors. Confirmatory factor analysis of the Speaking (Skill) Metacognitive Awareness Scale was carried out with the AMOS 24 program.

Findings (Results)

Item factor loads: 0.399-0.741 (1. Factor); 0,577-0,725 (2. Factor) and 0.530-0.769 (3. Factor). The expected factor load from scale sizes is .03 and above. In this study, it was observed that all factor load values were at a sufficient level. Likewise, the item-total correlation is: 0.413-0.607 (1. Factor); 0,496-0,580 (2. Factor) and 0.398-0.543 (3. Factor). Speech (Skill) 0.876 on the Metacognitive Awareness Scale; Rating: 0.799; Coping with Challenges was 0.759 and Strategy and Planning was 0.704. The sub-factors of Assessment, Strategy and Planning and Coping with Challenges were found to be highly reliable and the Speaking (Skill) metacognitive Awareness scale was found to be highly reliable. In the confirmatory factor analysis, goodness of fit values; Chi-squared (χ^2=419.638) is a ratio of degrees of freedom (df=101, p=0.000) χ^2/df=4.155; RMSEA=0.052; GFI=0.957; CFI=0.942 and SRMR=0.0397. It was determined that the item factor loads of the scale dimensions were as follows: 0.485-0.697 (Evaluation), 0.560-0.692 (Coping with Difficulties) and 0.520-0.680 (Strategy and Planning) and that they had meaning ($p<0.05$). As a result of the one-factor analysis of variance (One Way Anova) conducted to determine the effect of the class variable on the scale findings, it was found that the mean scores of the evaluation ($F=1.757$; $p>.05$) did not differ significantly according to the classes of the students, and the mean scores of the metacognitive awareness scale ($F=5.891$; $p<.05$), the mean scores of coping with difficulties ($F=7.199$, $p<.05$) and the mean scores of strategy and planning ($F=5.867$, $p<.05$) were significant according to the students' classes. It has been observed that it differs in the way.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

Metacognitive awareness in speaking skills can open an effective and efficient door to the individual both in his daily life and in other learning areas. The individual who learns to evaluate his own process will feel the need to control himself in other areas of learning. The individual is constantly intertwined with the concept of speech. In other words, while he can take a break from other learning areas, he cannot take a break from communication due to his speaking ability. Individuals with strong communication skills will also be able to easily plan their own learning processes as they will have high self-confidence and awareness. In the one-way analysis of variance for the class variable, it was determined that the students studying in the 5th and 6th grades had higher perceptions of speech, metacognitive awareness, coping with difficulties, and strategy and planning than the students studying in the 8th grade. The metacognitive speaking skill scale developed with the study in question can be evaluated as a guide for the individual at this point. T test in comparison of scale and subsize scores, ANOVA in comparison of class and scale scores, Post Hoc tests were used to find the difference between groups. Pearson correlation analysis was used in the study of the relationship between the scale and its subfactors. When studying the relationship between the upper cognitive awareness scale and its lower dimensions of speech (Skill), evaluation of students with Upper Cognitive Awareness Scale scores (r: 0.907, $p<.01$), Coping with Difficulties (r: 0.824, $p<.01$) and Strategy and Planning (r: 0.779, $p<.01$) were found to have a positive directional, high-level, and significant relationship between subdimension scores ($p<.05$). This finding statistically proves that as students' higher cognitive awareness of speech increases, their perceptions of assessment, coping with challenges, and strategy-planning will also increase. When the relationship between assessment subdimension scores and other subdimensions was examined, it was found that there was a positive, moderate and significant relationship between students' Assessment scores and the "Coping with Difficulties" (r: 0.631, $p<.01$) and "Strategy and Planning" (r: 0.583, $p<.01$) subdimension scores ($p<.05$). This finding suggests that as students' perceptions of assessment increase, their perceptions of coping with challenges and strategy and planning will also increase.

Kaynakça

Akın A., ve Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Nobel Yayıncılık.

Akpunar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *International Periodical For The Languages, Litareture and History of Turkish or Turkic Volume*, *6*(4), 353-365.

Askeri, D. (2021). *Piyano öğrenmeye yönelik üstbilişsel farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Aydın, R. ve Erdem, İ. (2022). Konuşma becerisine yönelik bir uzman değerlendirme ölçeği geliştirme çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (30), 106-120.

Aydın, S. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*,14, 33-46.

Bağçeci, B., Döş B., ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(*16), 551-566.

Bakırcıoğlu, R. (2012). *Eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.

Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal Modeling. *Annual Review of Psychology,* 31(1), 419-456.

Bonett, D. G., and Wright, T. A. (2014). Cronbach's alpha reliability: Interval estimation. *Journal of Organizational Behavior, 36*(1), 3-15. Doi: 10.1002/job.1960

Bozkurt, B. Ü. (2019). Konuşmanın fiziksel ve zihinsel temelleri. G. Çetinkaya (Edt.), *Konuşma ve* eğitimi (s 43-68) içinde. Pegem Akademi.

Büyüköztürk Ş. Akgün E.Ö. Özkahveci Ö., ve Demirel. F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4*(2), 207-239.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* 32, 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı* (27. Baskı). PEGEM Yayınları.

Can, A. (2012). *SPSS ile nicel veri analizi*. Pegem Akademi.

Cemiloğlu, M., ve Ogur, E. (2016). Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejileri. *İnternational Journal Of Humanities And Art Researches*, *1*(1), 46 – 53. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhar/issue/52029/678463

Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology, 10*(1), 165-174. https://psycnet.apa.org/record/2008-03556-012

Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Yayın Dağıtım.

Çakıroğlu, A. (2007). Üst biliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(2), 21-27. https://docplayer.biz.tr/8266691

Demirkol, S., ve Aytaş, G. (2023). Konuşma becerisi eğitimine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *11*(1), 30-46 https://doi.org/10.16916/aded.1154934

Desoete, A., and Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition a domainspecific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly. 25*(2), 123–139. https://doi.org/10.2307/1511279

Doğan, T. (2010). Sosyal görünüş kaygısı ölçeği'nin (SGKÖ) Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*,151-159.

Durdukoca Ş. ve Arıbaş, S. (2019). Öğretmen adaylarına yönelik üstbilişsel farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(72), 1541-1557.

Erdoğan, T., and Yurdabakan, İ. (2018). Adaptation of metacognitive awareness of reading strategies inventory: Turkish higher education sample. *Turkish Studies Educational Sciences, 13*(19), 669-680. doi:10.7827/EnglishStudies.13814

Erkuş, A. (2011). *Bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayınları

Everson, H.T., and Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis. *Instructional science, 26*(1/2), 65-79. https://www. jstor .org /stable/23371265

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*, 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Göçer, A. (2014). *Süreç (performans) ve sonuç (ürün) değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

Gültekin, S. (2017). Testlerde kullanılacak madde türleri, hazırlama ilkeleri ve puanlaması. R. N. Demirtaşlı (Edt.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s 145-222) içinde. Anı Yayıncılık.

Gürbüz, S. (2021). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi, temel ilkeler ve uygulamalı analizler*. Seçkin Yayıncılık.

Gürsel, F. G., ve Akçay, B. (2021). Üstbilişe dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin üstbiliş farkındalıkları ve tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *11*(2), 900-925. Doi:10.24315/tred.745748

Hair, J. F. J., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2010). Multivariate Data Analysis Seventh Edition Prentice Hall. https://www.drnishikantjha.com/papersCollection/Multivariate%20Data%20Analysis.pdf

Hasırcı Aksoy, S., Arıcı, M. A., ve Kan, M. (2021). Ortaokul öğrencileri için konuşma özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(41), 3631-3653. DOI:10.26466/opus.935427.

Hıdıroğlu, Ç. N. (2018). Üstbiliş kavramına ve problem çözme sürecinde üstbilişin rolüne eleştirel bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *32*, 87-103. Doi: 10.30794/pausbed.424862

Kacar, M., ve Sarıçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 137-152. https://doi.org/10.24106/kefdergi.705074

Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatiksel teknikler* (6. Baskı). Asil Yayın Dağıtım.

Karagöz, Y. (2021). *SPSS ve AMOS 24 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Yayıncılık.

Katrancı, M., ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Aca demic Social Science Studies*, *6*(6), 651-665

Kıymaz, M. S., ve Doyumğaç, İ. (2020). Konuşma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. M. N. Kardaş (Edt.), *Konuşma eğitimi* (s 273-293) içinde. Pegem Akademi.

Kruger, J. V., and Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology,77*(6), 1121–1134. https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121

Kurudayıoğlu, M. (2011). *Konuşma eğitimi.* Kriter Yayınları.

Kuzu, T., ve Suna, H. E. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik hazırlıklı konuşma ölçeği geliştirme çalışması. M. Aksan (Edt.), *5. Uluslararası Türkçenin eğitimi-öğretimi kurultayı bildiri kitabı* (s. 139-147) içinde. Mersin Ünv. Yayınları.

Mahdavi, M. (2014). An Overview: Metacognition in education. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research, 2*(6), 529-535. http://ijmcr.com

Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., and Peschar, JL (2006). OECD'nin eğitim psikolojisinin en faydalı duygusal yapılarının kısa öz bildirim ölçümü: 25 ülke arasında kültürlerarası, psikometrik karşılaştırmalar. *Uluslararası Test Dergisi*, *6* (4), 311–360. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). İlköğretim Türkçe dersi 6, 7 ve 8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Muallimoğlu, N. (2011). *Konuşma sanatı.* Avcıol Yayıncılık.

Öztahtalı, İ., ve Şahin, E. (2020). Etkili konuşma özyeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies, 15*(1), 565-582.

Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. İ*lköğretim Online, 11*(2), 292-305.

Schraw, G., and Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology,* 19, 460-475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033

Seçkin Kapucu, M., ve Öksüz, R. (2016). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama 6*(12), 5-28.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49- 74. http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM_TPY.pdf

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.

Temizyürek, F. (2011). *Konuşma eğitimi*. Pegem Akademi.

Temizyürek, F., Erdem, İ., ve Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. Pegem

Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar.* Akçağ Yayınları.

Yıldız, D., ve Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages*, 7(12), 319-334.

Young, A., and Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 8*(2), 1-10. https://www.researchgate.net/publication/228345722.

İki Dilli Türk Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK[1], Büşra KURT YAHŞİ[2]

1 Prof. Dr, Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim, dilekogretir@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6380-4757

2 Bilim Uzmanı, Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, busrakurt8139@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3049-043X

Gönderilme Tarihi: 29.07.2024 Kabul Tarihi: 05.12.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1523924

Atıf: "Öğretir Özçelik, A. D., ve Kurt Yahşi, B. (2025). İki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaç analizi. *Millî Eğitim, 54*(245), 117-152. DOI: 10.37669/milliegitim.1523924"

Öz

Bu çalışma iki dilli Türk çocuklarla çalışan/çalışmış okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile iki dilli çocuğu olan ailelerin, iki dilli çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması türünde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, amaçlı örnekleme yaklaşımıyla seçilmiş 40 ebeveyn, 40 sınıf öğretmeni ve 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, öğretmen ve ebeveynlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular, belirlenen 3 temada betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda iki dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçlarının okul öncesi dönemde kullanılan programın hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme ögeleri alt boyutlarında ele alındığı ve programı kullanan öğretmenlerin iki dilli çocuklar için yetersizlikler gözlemlediği tespit edilmiştir. İlkokul düzeyinde çocukların ihtiyaçlarının Türkçe öğrenirken ve kullanırken sözcük dağarcığı eksikliği, Latin-Kiril alfabe farklılığından kaynaklanan yazı farkındalığı ve harf bilgisi becerilerinde zorlanma ve karıştırmalar ile ses bilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama becerilerinde olumsuz performans gösterme şeklinde olduğuna ulaşılmıştır. İki dilli çocuğu olan ebeveynler ise erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgiye, evde yapılabilecek geliştirici etkinlikler ile okul aile iş birliği etkinlikleri için öneri ve desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, iki dilli çocuklarla çalışan eğitimciler ve iki dilli çocuğu olan aileler için erken okuryazarlık becerilerine yönelik farklı öğretim stratejileri ve materyalleri ile destek programların geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *iki dillilik, erken okuryazarlık, ihtiyaç analizi, erken çocukluk dönemi*

A Needs Analysis for the Early Literacy Skills of Bilingual Turkish Children

Abstract

This study aims to explore the perspectives of preschool and primary school teachers who work or have worked with bilingual Turkish children, as well as families with bilingual children, regarding their needs related to early literacy skills in bilingual children. The research was conducted as a case study, one of the qualitative research designs. Participants consist of 40 parents, 40 primary school teachers, and 20 preschool teachers selected through purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews with both teachers and parents. The data obtained from these interviews were analyzed descriptively across three identified themes. The findings reveal that the needs of bilingual children in terms of early literacy skills are addressed within the sub-dimensions of goals, content, instructional processes, and assessment elements of the preschool program. Teachers using the program observed certain inadequacies in meeting the needs of bilingual children. At the primary school level, children's needs are reflected in difficulties with vocabulary, resulting from challenges in learning and using Turkish, as well as in issues with script awareness due to the differences between the Latin and Cyrillic alphabets, letter recognition skills, phonological awareness, and listening comprehension skills. Parents of bilingual children expressed a need for information on early literacy skills, as well as recommendations and support for home-based activities and school-family cooperation activities. In this context, it is suggested that support programs be developed with diverse teaching strategies and materials to aid educators working with bilingual children and families raising bilingual children.

Keywords: *Bilingualism, early literacy, needs analysis, early childhood*

Giriş

Bireysel ve toplumsal temelde insan hayatı için önemli kavramlardan birisi olan iki dillilik (Baker, 2011), ana dil edinimi süreci tamamlanmadan ikinci bir dil edinimini ifade etmektedir (Bloomfield, 1933). Günümüz dünyasında, artık pek çok çocuk iki veya daha fazla dili öğrenerek ve kullanarak büyümektedir (Chilla ve Fox-Boyer, 2012). Özellikle insanların çeşitli sebeplerle kendi ülkelerinden ayrılıp yabancı bir ülkeye giderek geçici veya kalıcı bir şekilde o ülkeye yerleşmeleri sonucunda iki dilli ya da çok dilli ortamda yetişen çocuklar dünyaya gelmektedir (Edwards, 2012; Robert, 2017). Bu durum, çocukların ana dili ve ikinci dil edinimini etkilemektedir (Extra ve Verhoeven, 1999).

Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukların ana dili ve çoğunluk dilini öğrenmeleri yönünde çeşitli güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Şimşek-Bekir, 2004; Yıldız, 2012). Bu bireylerin dil kayıplarının önlenmesi ve kültürlerinin kaybolmaması için ana dillerini öğrenmeleri gerekirken aynı zamanda yaşanılan topluma uyum için çoğunluk dillerini de öğrenmeleri gerekmektedir (Süverdem ve Ertek, 2020). Bir dilin öğrenilmesi süreciyle ikinci dilin öğrenilmesi

süreci gelişimsel paralellik göstermektedir (Bayhan ve Artan, 2005). Aynı şekilde çocuğun bir dildeki yeterliliği, ikinci dildeki başarısı için de referans oluşturmaktadır (Cummins, 1979). Fakat bu iki dil edinim süreci, ailelerin yapısı ve uygulamalarındaki değişiklikler sebebiyle her bireyde farklılık gösterebilmekte (Santrock, 2009) ve bu süreçte dilsel yetersizlikler ortaya çıkabilmektedir (Yıldız, 2012). Bu sebeple yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukların özellikle dil gelişimi için kritik olan erken çocukluk döneminde, dillerinin yeterli hâle gelmesi ve ilkokuldaki okuma-yazma becerisinin kazanılmasında ön koşul özelliği taşıyan erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesi oldukça önemli hâle gelmektedir (Yazıcı, 2010).

Erken çocukluk yıllarının hem ana dilinde hem de ikinci dilde erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde kritik zamanlar olduğu belirtilmektedir (Schatschneider vd. 2004). Erken dönemlerde, iki dilli çocukların henüz okuyamamasına ve yazamamasına rağmen ana dilindeki harfler ve seslerle ilgili olarak gelişmeye başlayan bilgileri (Justice ve Pullen, 2003), çocukların ana dilindeki okuma ve yazma becerilerinin gelişimi ile beraber bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini de önemli ölçüde desteklemektedir (Trawick-Smith, 2018). Bu bağlamda çocuğun bütüncül gelişiminin bir parçası olan okuma yazmaya ilişkin deneyimleri, çocuklarda erken okuryazarlık konusunda farkındalık oluşturarak uzun vadede çocukların tüm okul hayatını ve akademik başarısını etkilemektedir (Justice ve Ezell, 2003).

Dil, sosyal ve bilişsel gelişim açısından ana dilinin yeterli düzeyde edinilmesi için yurt dışında yaşayan Türk ailelerin çocuklarının Türkçeyi öncelikle ev içinde sağlıklı bir şekilde edinmeleri ve sonrasında ev ve eğitim ortamında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir (Schwartz vd., 2015). Bu noktada, yurt dışında yaşayan Türk ailelere ve çocuklarına ana dili desteği sağlamak için hizmet veren Türk okulları ve kamu kuruluşları bulunmaktadır. Bu kamu kuruluşlarının yaygın olduğu çok dilli ve çok kültürlü coğrafyaların başında Türk Cumhuriyetleri gelmektedir (Aydın, 2019). Burada yaşayan Türk ailelerine ve çocuklarına Millî Eğitim Bakanlığı ve benzer politikalara sahip kamu kuruluşları aracılığıyla ana dili desteği sağlanmaktadır. Fakat Türk Cumhuriyetlerinde bulunan Türk nüfusunun ve burada yaşayan iki dilli çocukların sayısının giderek artması (KCUİK, 2024), burada yaşayan iki dilli çocukların ihtiyaçlarının incelenmesini gerektirmektedir. Aynı zamanda iki dilli çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin gelişmemesi, çocuğun okula

uyum ve akademik becerilerinde zorluk yaşamasına, sözel dil bütünlüğünün bozularak olumsuz dil aktarımına neden olabilmektedir. Ayrıca konuşma bozukluğu olan çocuklarda iki dillilik risk oluşturabilmektedir (Ardila, 2012). Bu sebeple özellikle Türk nüfusun fazla olduğu Türk Cumhuriyetlerinde yaşayan iki dilli çocuklar ve ailelerinin erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçlarının ortaya konulması, dil bozuklukları, dil aktarımı ve okuryazarlık açısından risk altında olan iki dilli çocuklar için önem arz etmektedir. Tüm bu durumlar mevcut araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yapılan alan taramasında, iki dilli okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren (Dixon, 2010; Düzen ve Çağlayan Dinçer, 2021; Gültekin Yılmaz, 2024; Maier vd., 2016; Pollard-Durodola vd., 2018; Schick, 2015) çalışmaların olduğu gözlenmiştir. Ancak yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin ihtiyaçlarını ortaya koymaya yönelik yapılmış bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Özellikle Türk Cumhuriyetlerinde bulunan Türk nüfusunun ve burada yaşayan iki dilli çocukların sayısının giderek artması (KCUİK, 2024), burada ana dili desteği alan iki dilli çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili ihtiyaçlarının incelenmesini gerekli hâle getirmiştir. Bu kapsamda mevcut araştırmada, iki dilli Türk çocuklarla çalışan/çalışmış okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile iki dilli çocuğu olan ailelerin, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaç için aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. İki dilli Türk çocuklar ile çalışan/çalışmış okul öncesi öğretmenlerinin iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programında ne tür ihtiyaçları bulunmaktadır?
2. İki dilli Türk çocuklar ile çalışan/çalışmış sınıf öğretmenleri, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerileri bağlamında ilkokula başladıklarında ne tür ihtiyaçları olduğunu düşünmektedir?
3. Erken okuryazarlık becerileri hakkında ebeveynlerin görüşleri nelerdir? İki dilli Türk çocuğu olan ailelerin iki dilli bir çocuk ebeveyni olarak erken okuryazarlık becerilerine ilişkin ne tür ihtiyaçları vardır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel çalışmalarda amaç çalışma yapılan alana bütüncül (sistematik, kapsayıcı ve bütünleşik) bir bakış açısıyla bakmaktır (Miles ve Huberman, 2016). Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları araştırmaların genellikle değerlendirme süreçlerinde kullanılarak bir programın, eylemin, sürecin ya da kişilerin yakından ve derinlemesine incelenmesi ile çeşitli veri toplama yöntemleri aracılığıyla analiz edildiği bir araştırma desenidir (Creswell, 2017). Bu kapsamda mevcut araştırmada, araştırmacı tarafından öğretmenlerin ve ebeveynlerin ihtiyaçları incelenerek nitel verilerle resmedilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcıların belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bir konu derinlemesine incelenmek istendiğinde çalışmanın amacına uygun ve bilgi açısından zengin kişilerin/grupların seçilmesi gerekmektedir. Araştırmada ölçüt örneklemesi yöntemine yer verilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların çalışıldığı bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2014). Araştırmacılar, bu örnekleme türünde öncelikle çalışmaya katılacak katılımcıların özelliklerini belirlemektedir. Bu özelliklere uyan kişiler çalışmaya davet edilmektedir (Christensen vd., 2015). Mevcut araştırmanın amacı iki dilli Türk çocuklarla çalışan/çalışmış okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile iki dilli çocuğu olan ailelerin, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin ortaya konulmasıdır. Bu amaçla çalışma, Türk Cumhuriyetlerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yurt dışı Türk okullarında görev yapan/yapmış okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile bu okullardan birinde 5-7 yaş aralığında iki dilli çocuğu öğrenim gören ebeveynlerle gerçekleştirilmiştir. Bu okullar, Millî Eğitim Bakanlığı müfredatına bağlı olarak yurt dışında yaşayan Türk ailelere ve çocuklarına ana dilde eğitim desteği sağlamaktadır. Bu okullarda görev yapan öğretmenler, Türkiye'de Bakanlık bünyesinde öğretmen olarak çalışan ve yurt dışında çalışma yeterliliklerine sahip kişiler arasından seçilmektedir.

Bu kapsamda iki dilli Türk çocuklarla çalışan/çalışmış okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile iki dilli çocuğu olan ailelerin, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin ortaya konulması

için çalışma grubuna dâhil olacak katılımcıların ya Türk Cumhuriyetlerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yurt dışı Türk okullarında iki dilli Türk çocuklar ile çalışan/çalışmış okul öncesi ya da sınıf öğretmeni olması ya da bu ülkelerden birinde yaşayan 5-7 yaş aralığında, bir dili Türkçe olmak şartıyla iki dilli çocuk ebeveyni olması gerekmektedir. Bu şartları sağlayan ve araştırmaya katılmak isteyen öğretmen ve ebeveynlerden yeterli sayıda örnek oluşturacak ve derinlemesine veri toplanabilecek en fazla görüşme sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmada, toplanan verilerin kendini yinelemesi durumu yani teorik doygunluk ölçüt alınmıştır. Veri doygunluğu olarak adlandırılan bu durum yeni verilerin önceki verilerde ifade edilenleri tekrarlama derecesi ile ilgilidir. Benzer örnekleri tekrar tekrar gören araştırmacı, bir kategorinin doymuş olduğundan ampirik olarak emin olur. Araştırmacı, incelenen olgu hakkında farklı örneklemlerden birbirine yakın bilgiler toplamış ve toplanan bilgilerden daha ileri bilgilere ulaşılmadığı fark edildiğinde doygunluk sağlanmış demektir (Glaser ve Strauss, 1967). Bu çerçevede, araştırmanın katılımcılarını Tablo 1'de belirtilen 20 okul öncesi öğretmeni, 40 sınıf öğretmeni ve 40 ebeveyn oluşturmaktadır.

Tablo 1

Katılımcılar

Okul Öncesi Öğretmenleri (n=20)		Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Cinsiyet	Kadın	15	75
	Erkek	5	25
Mesleki Kıdem	5-10 yıl	3	15
	10-20 yıl	13	65
	20 yıl ve üstü	4	20
İki Dilli Çocuklarla Çalışılan Süre	0-5 yıl	11	55
	5-10 yıl	9	45
Görev Yapılan Ülke	Azerbaycan	6	30
	Kırgızistan	7	35
	Özbekistan	4	20
	Türkmenistan	3	15

Sınıf Öğretmenleri (n=40)			
Cinsiyet	Kadın	13	32.5
	Erkek	27	67.5
Mesleki Kıdem	5-10 yıl	5	12.5
	10-20 yıl	25	62.5
	20 yıl ve üstü	10	25
İki Dilli Çocuklarla Çalışılan Süre	0-5 yıl	28	70
	5-10 yıl	12	30
Görev Yapılan Ülke	Azerbaycan	14	35
	Kırgızistan	13	32.5
	Özbekistan	11	27.5
	Türkmenistan	2	5
Ebeveyn (n=40)			
İki Dilli Çocuk Yaşı	5-6 yaş	20	50
	6-7 yaş	20	50
İki Dilli Çocukların Anne Uyruğu	Kırgız	14	35
	Özbek	3	7,5
	Kazak	3	7,5
	Ahıska Türkü	6	15
	Uygur	5	12,5
	Rus	9	22,5
İki Dilli Çocukların Baba Uyruğu	Türk	38	95
	Ahıska Türkü	2	5
Görüşme Yapılan Ebeveynlerin Cinsiyeti	Kadın (Anne)	32	80
	Erkek (Baba)	8	20
Görüşme Yapılan Ebeveynlerin Yaşı	35-45	30	75
	45-55	10	25

Etik Kurul İzni: Gazi Üniversitesi Etik Kurulu Komisyonundan 11.07.2023 tarih ve 13 sayılı etik kurul izin onayı alınmıştır.

Araştırmada Dikkat Edilen Etik İlkeler

Araştırmaların veri toplama ve analiz süreçlerinde dikkat edilmesi gereken etik ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler gerekli izinlerin alınması, araştırmaya katılan katılımcıların onamlarının alınması ve kişisel verilerinin korunmasını içermektedir (Creswell, 2014). Bu amaçla öncelikle Gazi Üniversitesi Etik Kurulu Komisyonundan etik kurul izin onayı alınmıştır. Çalışmaya katılacak katılımcılar gönüllülük ilkesi doğrultusunda belirlenmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılara araştırma konusuyla ilgili bilgi sahibi olmaları için çalışmanın amacı ve kapsamı ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak aydınlatılmış onamları alınmıştır (Glesne, 2013). Görüşmelerde ses kaydının alınabilmesi için katılımcılar bilgilendirilerek izin alınmıştır. Görüşmeler sırasında ses kaydının alınmasını istemeyen dört öğretmenin cevapları görüşmeci tarafından yazıya aktarılmıştır. Çalışmaya katılan kişilerin isimleri değiştirilerek rumuz verilmiştir ve çalışmada katılımcıların görüşleri bu rumuzlar ile iletilmektedir. Rumuzlar okul öncesi öğretmenleri için 01, 02, 03 … 020; sınıf öğretmenleri için S1, S1, S3 … S40; ebeveynler için ise E1, E2, E3 …. E40 olarak belirlenmiştir. Çalışma süresince verilerin kaydedilmesi, raporlanması ve düzenlenmesini içeren tüm aşamalar titizlikle yürütülerek gizliliğin sağlanması ve korunmasına özen gösterilmiştir (Patton, 2014).

Verilerin Toplanması

Çalışmada, verilerin toplanılması için nitel araştırma çalışmalarının önemli veri kaynakları arasında yer alan yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, bireylerden kendi uygulamaları, inançları ya da görüşleri hakkında birincil veri sağlayan bir yöntemdir. Yapılandırılmamış olandan yapılandırılmış olana kadar bir yapı sürekliliği üzerine yerleşebilen görüşmeler, geçmiş ya da şimdiki davranışlar ya da deneyimler hakkında bilgi vermektedir (Demirel, 2017). Bu kapsamda iki dilli Türk çocuklarla çalışan/çalışmış okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile iki dilli çocuğu olan ailelerin ihtiyaçlarını ortaya koymak amacıyla "Okul Öncesi Öğretmenleri için İhtiyaç Belirleme Formu", "Sınıf Öğretmenleri için İhtiyaç Belirleme Formu" ve "Ebeveyn İhtiyaç Belirleme Formu" hazırlanmıştır. Formlarda yer alan soruların niteliksel incelenmesi için nitel çalışmalarda geçerlilik yöntemlerinden biri olan uzman görüşüne başvurularak uzman değerlendirmesi yapılmıştır. Bu kapsamda 9 uzmandan üç form için görüş alınmıştır. Hazırlanan taslak sorular; çocuk gelişimi, program

geliştirme, ölçme ve değerlendirme, okul öncesi öğretmeni, Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam dokuz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden elde edilen verilerin kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlik indeksleri (KGİ) hesaplanmıştır. Görüş bildiren uzman sayısının dokuz olmasından dolayı anlamlılık düzeyi 0,75 olarak alınmıştır. Tüm maddelerin KGO ortalamaları ile belirlenen Kapsam Geçerlik İndeksi +1 (Bir) olarak bulunmuştur (Veneziano ve Hooper, 1997). Formlarda yer alan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları şu şekildedir:

1. İki dilli Türk çocuklar ile çalışan/çalışmış bir okul öncesi öğretmeni olarak iki dilli Türk çocukların erken çocukluk döneminde erken okuryazarlık becerileri bağlamında ne tür ihtiyaçları olduğunu düşünüyorsunuz?
a.İki dilli Türk çocukların bahsettiğiniz erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programında hangi hedeflere, içerik ögelerine, eğitim durumlarına ve ölçme-değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyuyorsunuz?
2. İki dilli Türk çocuklar ile çalışan/çalışmış bir sınıf öğretmeni olarak iki dilli Türk çocukların erken çocukluk döneminde hangi erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaçları olduğunu düşünüyorsunuz?
b. İki dilli Türk çocukların ilkokula başladıklarında sözcük bilgisine, ses bilgisel farkındalığına, dinlediğini anlama becerisine, yazı farkındalığına ve alfabe-harf bilgisine ilişkin ne tür ihtiyaçlar gözlemlemektesiniz?
3. İki dilli bir çocuk ebeveyni olarak erken okuryazarlık becerileri hakkında neler biliyorsunuz?
c.Çocuğunuzun Türkçe dil gelişimini ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için ev içinde, sınıf içinde ve okul aile iş birliğini içeren ne tür etkinliklere ihtiyaç duyuyorsunuz?

Araştırmada derinlemesine görüşme sağlanabilecek en fazla görüşme sayısına ve veri doygunluğuna ulaşılarak toplam 20 okul öncesi öğretmeni, 40 sınıf öğretmeni ve 40 ebeveyn ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 25 Ekim-20 Aralık 2023 tarihleri arasında yapılmıştır. Kırgızistan'da görev yapan Türk öğretmen ve burada yaşayan ebeveynlerle yüz yüze gerçekleştirilen 60 görüşme sırasında görüşme soruları ve dijital ses kayıt cihazı, diğer ülkelerde görev yapan Türk öğretmenlerle uzaktan gerçekleştirilen 40 görüşmede ise görüşme soruları ve çevrim içi programlar kullanılmıştır. Görüşmelerde katılımcının deneyimleriyle ilişki kurabilmesini sağlamak için buz kırıcı sorulardan faydalanılmıştır (Chlup ve Collins, 2010). Görüşmeler 20-30 dakika arasında sürmüştür ve araştırmacı

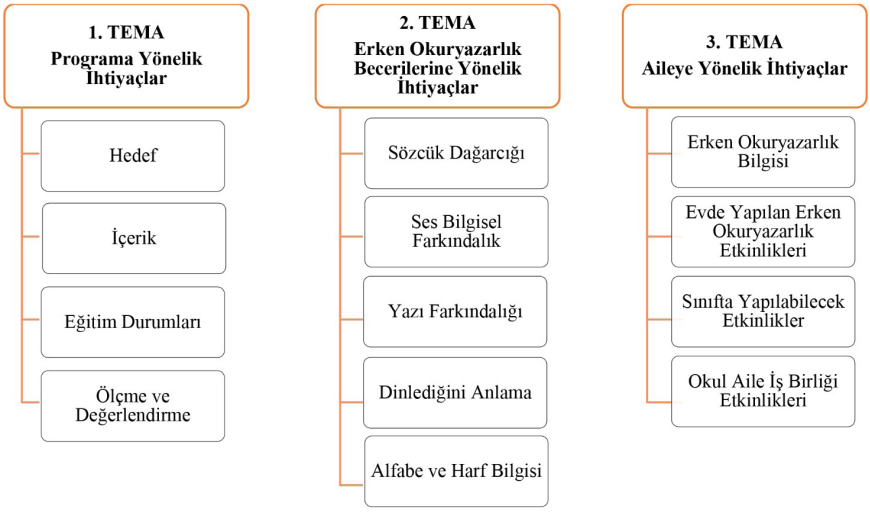
tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan katılımcılar yeterli Türkçe bilgisine sahiptir.

Verilerin Analizi

Görüşmeler tamamlandıktan sonra kayıtlar, hiçbir değişiklik yapılmadan ve görüşmelerin yapıldığı sıra ile görüşme numarası verilerek görüşmeci tarafından yazıya dökülmüştür. Toplanan nitel veriler okunarak içerik analizi yapılmış, araştırmanın başında belirlenen araştırma sorularını yansıtacak şekilde olası temalar, kategoriler ve kodlar belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda iç geçerlik veya inanılırlık için farklı yaklaşımlar önerilmektedir (Merriam, 2013). Bunlardan birisi olan araştırmacı üçgenlemesi, analiz sürecinde tekil analist yerine çoklu analistlerin kullanılmasını ifade etmektedir. İki veya daha fazla araştırmacının aynı nitel veri setini bağımsız olarak analiz etmesi ve ardından sonuçların karşılaştırılması, veri toplama ve analiz sürecinde bir kişiden kaynaklanabilecek seçici algı ve ön yargıyı azaltmaktadır (Creswell, 2014; Patton, 2014). Bu amaçla, araştırmanın tema ve kategorileri iki yazar tarafından belirlenmiş ve bağımsız bir araştırmacı tarafından kategori ve alt kategorilerin kontrolü sağlanmıştır. Aynı zamanda tüm katılımcılar için inceleme işlemi ayrı iki alan uzmanı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Belirlenen araştırmacıların nitel araştırma ve içerik analizi ile ilgili alan yazınına hâkim kişiler olmalarına dikkat edilmiştir. Görüş ayrılığı olan noktalarda uzlaşma yoluna gidilmiştir. Değerlendirme sonucunda çıkan sonuçlar için Miles ve Huberman'ın (2016) [Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100] formülü kullanılmıştır. Yapılan güvenirlik çalışmasının sonucunda araştırmanın genel güvenirliği %92 olarak hesaplanmıştır (Güvenirlik=51/51+4=0.92=%92). Belirlenen 3 tema ve 13 kategori Şekil 1'de gösterilmektedir:

Şekil 1

Temalar ve Kategoriler



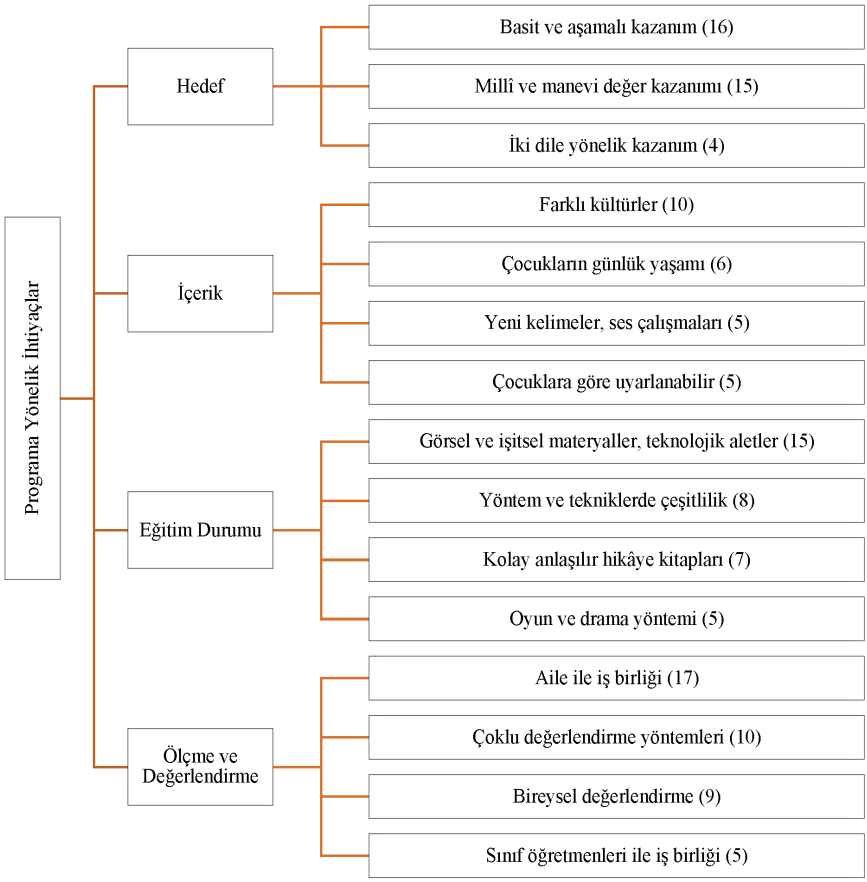
Görüşmelerden elde edilen veriler, belirlenen kategorilerde betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguların anlam bütünlüğü içerisinde yorumlanarak okuyucuya sunulmasıdır (Patton, 2014). Bu amaçla, öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bu alıntılardan yola çıkılarak bulgular oluşturulmuştur.

Bulgular

Öğretmen ve aileler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular: programa yönelik ihtiyaçlar, erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçlar ve aileye yönelik ihtiyaçlar temaları çerçevesinde ele alınmıştır. Şekil 2'de yer alan programa yönelik ihtiyaçlar; programın hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme ögelerine ilişkin ihtiyaçları ele almaktadır. Şekil 3'te bulunan erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçlar; sözcük dağarcığı, ses bilgisel farkındalık, dinlediğini anlama, yazı farkındalığı ile alfabe ve harf bilgisi becerileri temelinde değerlendirilmiştir. Şekil 4'te belirtilen aileye yönelik ihtiyaçlar ise ailelerin erken okuryazarlık bilgisi, ailelerin evde uyguladıkları erken okuryazarlık etkinlikleri, sınıfta yapılabilecek etkinlikler ve okul aile iş birliğini gerektiren etkinlikleri göstermektedir.

Şekil 2

Programa Yönelik İhtiyaçlar Teması


Programa Yönelik İhtiyaçlar
Hedef
Basit ve aşamalı kazanım (16)
Millî ve manevi değer kazanımı (15)
İki dile yönelik kazanım (4)
İçerik
Farklı kültürler (10)
Çocukların günlük yaşamı (6)
Yeni kelimeler, ses çalışmaları (5)
Çocuklara göre uyarlanabilir (5)
Eğitim Durumu
Görsel ve işitsel materyaller, teknolojik aletler (15)
Yöntem ve tekniklerde çeşitlilik (8)
Kolay anlaşılır hikâye kitapları (7)
Oyun ve drama yöntemi (5)
Ölçme ve Değerlendirme
Aile ile iş birliği (17)
Çoklu değerlendirme yöntemleri (10)
Bireysel değerlendirme (9)
Sınıf öğretmenleri ile iş birliği (5)

Programın Hedef Ögesine İlişkin İhtiyaçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin "İki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programında hangi hedeflere ihtiyaç duyuyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar; basit ve aşamalı kazanım (16), millî ve manevi değerlere yönelik kazanım (15) ve iki dile yönelik kazanım (4) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin O3, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programında

hedeflerin özellikle dil gelişimi alanında daha basit, daha net ve aşamalı (basitten karmaşığa, kolaydan zora) olmasına ihtiyaç duyulduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Kazanımların iki dilli çocuklar için basitleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu anlamda öğretmenim, günaydın, görüşürüz gibi selamlaşma kelimelerini telaffuz edebilir ya da özne-yüklem ilişkisi kurabilir gibi hedefleri örnek verebilirim."

O11, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programında millî ve manevi değerlere yönelik, Türk kültürünü içeren kazanımlara ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Millî ve manevi değerlere yönelik hedeflerin aktarılması ve çeşitlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum."

O7, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programında doğrudan iki dilli çocuklara yönelik iki dildeki gelişimi ifade eden kazanımlara ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Ben bu anlamda sınıflarda iki dilin de kullanımının gerekli olduğunu düşünüyorum. Pek çok ülkede, okul öncesi dönemde iki dilli programların uygulandığını biliyoruz. Bu sebeple programda iki dile yönelik kazanımlara ihtiyaç var."

Programın İçerik Ögesine İlişkin İhtiyaçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin "İki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programında hangi içeriklere ihtiyaç duyuyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar; farklı kültürler (10), çocukların günlük yaşamı (6), yeni kelimeler, ses çalışmaları (5) ve çocuklara göre uyarlanabilir (5) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin O13, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının içeriğinde, sınıflarda farklı kültürlerde yetişmiş çocuklar olduğu için farklı kültürlere, bayraklara, dillere yer verilmesine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"İçerik için Türk kültürünün yanı sıra sınıftaki öğrencilerin kültürel durumlarına göre diğer kültürleri yansıtıcı temaların da ele alınmasına ihtiyaç var."

O15, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının içeriğinde, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini destekleyecek, günlük yaşamlarında var olan, gördükleri bildikleri temaların seçilerek sınıf ortamına getirilmesine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Çocuklarla beraber ele aldığımız temaların çocukların yaşamının içerisinden seçilmesi gerekiyor. Böylece yaşamdan sınıfa aktarım zamanla sınıftan yaşama geçişi kolaylaştıracaktır."

O6, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının içeriğinde özellikle Türkçe etkinliklerine yer verilerek yeni öğrenilen Türkçe kelimeler, ses farkındalığı çalışmaları, alfabe gibi temalara ağırlık verilmesine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Yeni kelimeler ile ilgili yeni kelimeler panosu gibi çalışmalar ve ses farkındalığı ile ilgili etkinlik içeriklerinin programda daha fazla ele alınmasına ihtiyaç var."

O12, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının içeriğinin görev yapılan ülkedeki çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda esnek bir şekilde düzenlenerek uygulanabileceğini ve bu sebeple içerik bağlamında farklı bir ihtiyacın olmadığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Okul öncesi eğitim programı esnek olduğu için iki dilli çocukların ilgi, ihtiyaç ve yeterlikleri doğrultusunda içerik zenginleştirilebilir."

Programın Eğitim Durumları Ögesine İlişkin İhtiyaçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin "İki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programında hangi eğitim durumlarına ihtiyaç duyuyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar; görsel ve işitsel materyaller, teknolojik aletler (15), yöntem ve tekniklerde çeşitlilik (8), kolay anlaşılır hikâye kitapları (7) ve oyun ve drama yöntemi (5) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin O1, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ögesi için görsel ve işitsel materyallere, resim ve ses kartlarına, video, çizgi film için teknolojik aletlerin kullanılmasına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"İki dilli çocuklarla çalışırken dili ve görselliği aktif kullanmak oldukça önemli olduğu için görsellerin, videoların, resimli kartların, ses kartlarının sıklıkla kullanılmasına ihtiyaç olduğunu düşünüyorum."

O4, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ögesi için her ülkenin, her sınıfın ve her çocuğun özellikleri, ilgisi, ritmi farklı olduğu için uygun olan fazla sayıda yöntem ve tekniklerin kullanımına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Çoklu zekâ kuramını temel alarak sürekli aynı tür etkinlik ve yöntemler yerine farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ihtiyaç var aslında."

O11, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ögesi için iki dilli çocukların dil gelişimine uygun basit hikâye ve resimlemelerin yer aldığı hikâye kitapları kullanılmasına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Hikâye kitaplarının okunulmasına çok ihtiyaç var fakat iki dilli çocuklar için seçilen kitapların daha basit bir dil, resim ve olayların yer aldığı içeriklere sahip olması gerekiyor."

O16, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ögesi için sınıflarda sıklıkla oyun ve drama yöntemi ile çocukların hem bedensel hem de jest-mimik kullanımının desteklenmesine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Özellikle iki dilli çocuklarla çalışırken drama, oyun gibi çocukların da işin içine katıldığı, beden dilini ve mimikleri önceleyen yöntemlere ihtiyaç duymaktayız."

Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin İhtiyaçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin "İki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programında hangi ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyuyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar; aile ile iş birliği (17), çoklu değerlendirme yöntemleri (10), bireysel değerlendirme (9) ve sınıf öğretmenleri ile iş birliği (5) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin O20, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının ölçme ve değerlendirme ögesi için iki dilli çocukların

özellikle dil gelişimine yönelik değerlendirilmesinde aileler ile iş birliğine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Öğretmen değerlendirmesinin ebeveyn değerlendirmesi ile beraber ele alınmasına ve aile değerlendirmenin her sürecinde katılmasına ihtiyaç var."

O14, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının ölçme ve değerlendirme ögesi için iki dilli çocukların gelişim gözlem formu, gelişim raporu, portfolyo, aile ile yapılan bireysel görüşmeler gibi pek çok farklı değerlendirmenin bir arada ele alınmasına ihtiyacın olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Çocukları değerlendirirken gelişim gözlem formu, bireysel görüşme ve portfolyo değerlendirmelerinin birlikte ve daha sık kullanılmasının ihtiyaç olduğunu düşünüyorum."

O19, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının ölçme ve değerlendirme ögesi özellikle dil gelişimi alanında iki dilli çocuklara yönelik eklenen yeni kazanım ve göstergelerin değerlendirilmesine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

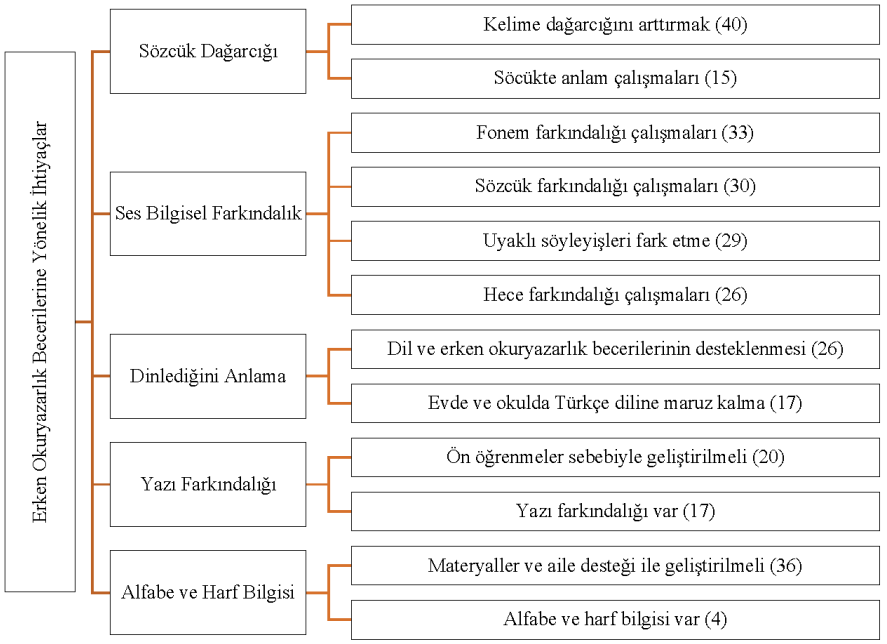
"Basitleştirilmiş kazanımların gözlenerek değerlendirileceği bireysel değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç olduğunu söyleyebilirim."

O17, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının ölçme ve değerlendirme ögesi için ilkokula başlayan iki dilli çocukların ilkokuldaki başarısını desteklemek için, sınıf öğretmenleri ile iş birliği yapılmasına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Öğretmenin öğrenciyi en doğru tanıma yöntemlerden birisi, bir önceki sınıfta çocuğun gelişim raporları, ölçümleri ve öğretmen değerlendirmelerinin dikkate alınmasıdır."

Şekil 3

Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin İhtiyaçlar Teması


Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik İhtiyaçlar
Sözcük Dağarcığı
Kelime dağarcığını arttırmak (40)
Söcükte anlam çalışmaları (15)
Ses Bilgisel Farkındalık
Fonem farkındalığı çalışmaları (33)
Sözcük farkındalığı çalışmaları (30)
Uyaklı söyleyişleri fark etme (29)
Hece farkındalığı çalışmaları (26)
Dinlediğini Anlama
Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi (26)
Evde ve okulda Türkçe diline maruz kalma (17)
Yazı Farkındalığı
Ön öğrenmeler sebebiyle geliştirilmeli (20)
Yazı farkındalığı var (17)
Alfabe ve Harf Bilgisi
Materyaller ve aile desteği ile geliştirilmeli (36)
Alfabe ve harf bilgisi var (4)

Sözcük Dağarcığına İlişkin İhtiyaçlar

Sınıf öğretmenlerinin "İki dilli Türk çocukların ilkokula başladıklarında sözcük dağarcığına ilişkin ne tür ihtiyaçlar gözlemlemektesiniz?" sorusuna verdikleri cevaplar; kelime dağarcığını arttırmak (40) ve sözcükte anlam çalışmaları (15) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin S5, iki dilli Türk çocukların ilkokula başladıklarında tek dilli akranları ile kıyaslandığında kelime dağarcıklarının çok yetersiz olması sebebiyle hem okulda hem de evde daha çok Türkçe diline maruz kalarak kelime dağarcıklarının arttırılmasına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Özellikle okul öncesi eğitimi almamış olan iki dilli çocukların sözcük hazinesi tek dilli akranlarına nazaran oldukça yetersiz. Bu yetersizliğin giderilmesine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum."

S2, iki dilli Türk çocukların öncelikle kelimelerin gerçek anlamlarını öğrenmeleri, sonrasında zıt anlam, eş anlam, mecaz anlamı fark ederek eş sesli

kelimelerin ayırdına varabilecek hazırbulunuşluğa ihtiyaçlarının olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Çocukların eş anlamlı, zıt anlamlı, eş sesli kelime dağarcıklarının yetersiz olduğunu düşünüyorum. Ayrıca çocukların gerçek anlam ve mecaz anlamı ayırt edebilecek hazırbulunuşlukları yeterli düzeyde değil."

Ses Bilgisel Farkındalığa İlişkin İhtiyaçlar

Sınıf öğretmenlerinin "İki dilli Türk çocukların ilkokula başladıklarında ses bilgisel farkındalığına ilişkin ne tür ihtiyaçlar gözlemlemektesiniz?" sorusuna verdikleri cevaplar; fonem farkındalığı çalışmaları (33), sözcük farkındalığı çalışmaları (30), uyaklı söyleyişleri fark etme (29) ve hece farkındalığı çalışmaları (26) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin S14, iki dilli Türk çocukların kelimelerin başındaki, ortasındaki ve sonundaki uyaklı ifadeleri fark edebilmesi ve kendisinin de bu tür uyaklı kelimeler türetebilmesine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"İki dilli Türk çocukların, aynı sesle başlayan veya aynı sesle biten kelimeleri belirleme ve anlamlandırma noktalarında ihtiyaçları bulunmaktadır."

S32, iki dilli Türk çocukların erken dönemlerde özellikle oyunlar aracılığıyla kelimeleri heceleme çalışmalarına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"İki dilli çocukların heceleri hissetme ve bölmede sıkıntı yaşadığını gözlemliyoruz. Okul öncesi dönemde şarkı ya da etkinliklerdeki heceleri hissetme çalışmaları ile bu ihtiyacın giderilebileceğini düşünüyorum."

S17, iki dilli çocukların öncelikle kelime ve cümle farklılığını fark etmesinin sağlanarak cümledeki kelime sayısını ayırt etme ve sonrasında kelimeleri kullanıp cümle kurabilme becerilerinin gelişmesine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Özellikle çocukların sözcük farkındalığı yetersiz olduğu için kelimelerden cümle kurmakta zorlanmaktadırlar. Çocuklar cümleleri yarı ana dilde yarı yaşadıkları ülkenin dilinde kuruyorlar ya da kelimeleri birleştirip hiç cümle kuramıyorlar."

S22, iki dilli çocukların okuma yazma öğrenirken sözcüklerin kaç sesten oluştuğunu fark etme, sesleri telaffuz etme, alfabe farklılığı sebebiyle

sesleri yazarken ve eşleştirirken karıştırma noktalarında yetersizlikleri olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Fonem farkındalığı konusunda çocukların birinci sınıfta özellikle dikte çalışmalarında sesleri hissetme ve ayırt etme konusunda ciddi eksiklikleri mevcut."

Dinlediğini Anlama Becerisine İlişkin İhtiyaçlar

Sınıf öğretmenlerinin "İki dilli Türk çocukların ilkokula başladıklarında dinlediğini anlama becerisine ilişkin ne tür ihtiyaçlar gözlemlemektesiniz?" sorusuna verdikleri cevaplar, dil ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi (26) ve evde ve okulda Türkçe diline maruz kalma (17) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin S30, iki dilli çocukların yaşına ve gelişimine uygun basit hikâye, masal, öykü ya da videolar ile çocukların Türkçe dinlediğini anlama becerisinin desteklenmesine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"İki dilli çocukların yetersiz olduğu becerilerden biri olan dinlediğini ve okuduğunu anlama temelde erken okuryazarlık becerilerine dayanıyor. Erken yaşlarda Türkçe masallar, hikâyeler, şarkılar, sohbet, soru-cevap etkinlikleri ile dil ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum."

S25, İki dilli çocukların dinlediğini ve uzun vadede okuduğunu anlamaması sebebiyle, evde ve okulda sıklıkla Türkçe dili duyması ve Türkçe konuşmasına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"İki dilli çocuklar ilkokula başlamadan önce yeterince Türk diline maruz kalmadılarsa, okuduğunu ve dinlediğini anlama noktasında zorluklar yaşadıklarını görüyoruz. Hatta çoğu çocuk hiç anlamıyor. Bu konuda çocukların hem okulda hem de evde sıklıkla Türkçe diline maruz kalmasına ihtiyaç var."

Yazı Farkındalığına İlişkin İhtiyaçlar

Sınıf öğretmenlerinin "İki dilli Türk çocukların ilkokula başladıklarında yazı farkındalığına ilişkin ne tür ihtiyaçlar gözlemlemektesiniz?" sorusuna verdikleri cevaplar; ön öğrenmeler sebebiyle geliştirilmeli (20) ve yazı farkındalığı var (17) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin S10, bulunulan coğrafyada Kiril alfabesinin yaygın kullanımı sebebiyle Latin alfabesi ile yazılmış metinlerde çocukların yazı farkındalığını arttırıcı çalışmalara ihtiyacın olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Özellikle iki dilli çocukların Latin alfabesi ile hiç karşılaşmadan ve yazı ile ilgili hiçbir farkındalık kazanmadan ilkokula gelmeleri çocuklarda ciddi yetersizlikler meydana getiriyor. Bu açıklığı kapatmakta zorlanıyoruz. Bu sebeple erken yaşlarda mutlaka yazı farkındalığı çalışmaları yapılması gerekiyor."

S35, ilkokuldan önce okul öncesi eğitim almış olan iki dilli çocukların gelişmiş yazı farkındalığı becerileri ile ilkokula başladığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Yazının yönü, şekli, anlamı ile ilgili okul öncesi eğitim almış çocuklar genelde iyi düzeyde oluyorlar. Kendi ismini tanıyabilen, yazının amacının ve işlevinin farkında olan çocuklarda ilkokulda daha iyi ilerlemeler gözlemliyoruz."

Alfabe ve Harf Bilgisine İlişkin İhtiyaçlar

Sınıf öğretmenlerinin "İki dilli Türk çocukların ilkokula başladıklarında alfabe ve harf bilgisine ilişkin ne tür ihtiyaçlar gözlemlemektesiniz?" sorusuna verdikleri cevaplar; materyaller ve aile desteği ile geliştirilmeli (36) ve alfabe ve harf bilgisi var (4) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin S3, iki dilli çocukların erken yaşlarda Latin harfleri ve alfabe ile ilgili farkındalıklarının farklı materyaller (yazılı ve görsel) ve aile desteği ile geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

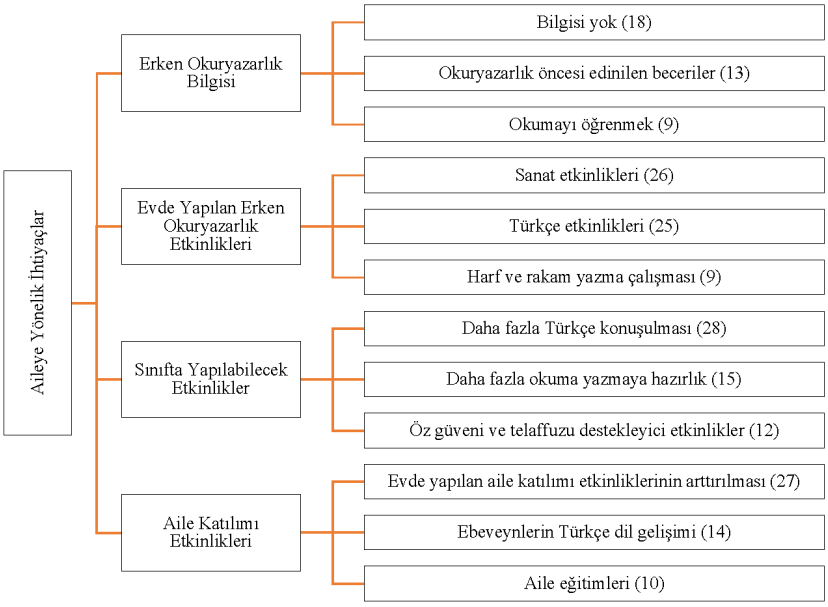
"Alfabe ve harf bilgisi okul öncesi dönemde sadece sesli harfleri kapsıyor diye biliyorum. Harf yazma ya da okuma yazma öğretimi bizim desteklediğimiz şeyler değil. Ama harfleri çocukların görsel olarak görmesi, bu amaçla oluşturulmuş çizgi film ve şarkılardan destek alınarak farkındalıklarının artması özellikle iki dilli çocuklar için önemli bir ihtiyaç."

S18, iki dilli çocukların Kiril alfabesinde okuma ve yazma bilmedikleri için Latin alfabesini öğrenme noktasında problem yaşamadıklarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Alfabe ve harf konusunda çok fazla problem yaşamıyoruz. Çünkü çocuklar diğer dilde yazı yazmayı bilmediği için kendi alfabemizi kolaylıkla öğreniyorlar. Bazen birkaç öğrenci bazı sesleri yazarken karıştırabiliyor ancak zamanla düzeliyor."

Şekil 4

Aileye Yönelik İhtiyaçlar Teması


Aileye Yönelik İhtiyaçlar
Erken Okuryazarlık Bilgisi
Bilgisi yok (18)
Okuryazarlık öncesi edinilen beceriler (13)
Okumayı öğrenmek (9)
Evde Yapılan Erken Okuryazarlık Etkinlikleri
Sanat etkinlikleri (26)
Türkçe etkinlikleri (25)
Harf ve rakam yazma çalışması (9)
Sınıfta Yapılabilecek Etkinlikler
Daha fazla Türkçe konuşulması (28)
Daha fazla okuma yazmaya hazırlık (15)
Öz güveni ve telaffuzu destekleyici etkinlikler (12)
Aile Katılımı Etkinlikleri
Evde yapılan aile katılımı etkinliklerinin arttırılması (27)
Ebeveynlerin Türkçe dil gelişimi (14)
Aile eğitimleri (10)

Ailelerin Erken Okuryazarlık Bilgisine İlişkin İhtiyaçlar

Ailelerin "Erken okuryazarlık becerisi nedir biliyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar; bilgisi yok (18), okuryazarlık öncesi edinilen beceriler (13) ve harf ve okumayı öğrenmek (9) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin E6, erken okuryazarlık becerilerinin bilinmediğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Erken okuryazarlık becerileri nedir bilmiyorum, açıkçası ilk kez duydum."

E33, erken okuryazarlık becerilerinin, iki dilli Türk çocukların ilkokula başladıklarında genel anlamda okuyabilmek ve yazabilmek için sahip olmaları gereken beceriler olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Erken okuryazarlık becerileri okuryazarlık öncesi edinilmesi gereken beceriler, çocukların kalem tutabilmesi, sesleri fark edebilmesi gibi."

E28, erken okuryazarlık becerilerinin çocukların ilkokula başlamadan önce okumayı ve yazmayı öğrenmelerini belirten aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Erken okuryazarlık becerileri çocukların okumayı erken öğrenmesi."

Ailelerin Evde Yaptıkları Erken Okuryazarlık Etkinlikleri

Ailelerin "İki dilli bir çocuk ebeveyni olarak çocuğunuzun Türkçe dil gelişimini ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için ev içinde ne tür etkinliklere ihtiyaç duyuyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar; sanat etkinlikleri (26), Türkçe etkinlikleri (25) ve harf ve rakam yazma çalışması (9) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin E36, evde sıklıkla boyama, resim çizme, yırtma, yapıştırma ve makas etkinlikleri yaptıklarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Evde çocuklarla beraber boyama, resim çizme çalışmaları yapıyoruz. Makas kullanarak kesme çalışmaları da yapıyor kızım."

E1, çocukların boş zamanlarında Türkçe çizgi film izlediklerini, Türkçe hikâye kitabı okumaya çalıştıklarını ve Rusça-Kırgızca yerine Türkçe dili kullanmaya gayret ettiklerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Evde izledikleri çizgi filmleri Türkçe açıyoruz. Yine Türkçe kitap okuruz. Fakat burada Türkçe hikâye kitabı bulmak biraz zor, babası Türkiye'ye gittikçe getiriyor. Çocuklarla sıklıkla Türkçe konuşmaya çalışıyoruz."

E10, evde çocuklar ile beraber rakam yazma, harf ve ses farkındalığına yönelik çalışmalar yaptıklarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Evde oğlumla beraber harfleri ve rakamları yazıyoruz. Harf ve rakam yazmayı çok seviyor."

Sınıfta Yapılan Erken Okuryazarlık Etkinliklerine İlişkin İhtiyaçlar

Ailelerin "İki dilli bir çocuk ebeveyni olarak çocuğunuzun Türkçe dil gelişimini ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için sınıf içinde ne tür etkinliklere ihtiyaç duyuyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar; daha fazla Türkçe konuşulması (28), daha fazla okuma yazmaya hazırlık (15) ve öz güveni ve telaffuzu destekleyici etkinlikler (12) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin E13, çocukların sınıfta Türkçe diline daha fazla maruz kalmalarına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Okulda çok şey öğreniyor kızım ama konuşması biraz zayıf. Arkadaşları ile de az Türkçe konuşuyor. Daha çok Türkçe konuşmasına ihtiyacı olduğunu düşünüyorum."

E16, çocukların sınıfta okuma ve yazmaya hazırlık etkinliklerini daha fazla yapmalarına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Okulda yoğun bir şekilde harf, ses, okuma, yazma öğretimi olmadı. Bu anlamda daha farklı çalışmalar yapılmasına ve alfabe öğretilmesine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum."

E11, iki dilli çocukların Türkçe dilini kullanırken telaffuzda zorlanmaları sebebiyle öz güvenlerinin olumsuz etkilendiğini, bu sebeple bu tür çalışmalara ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Kızım ilk Rusça dili öğrendiği için Türkçe telaffuzda biraz zorlanıyor ve Türkçe konuşurken çok utanıyor. Bu sebeple öz güveninin gelişmesine ihtiyaç var."

Okul Aile İş Birliğine İlişkin İhtiyaçlar

Ailelerin "İki dilli bir çocuk ebeveyni olarak çocuğunuzun Türkçe dil gelişimini ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için okul aile iş birliğine yönelik ne tür etkinliklere ihtiyaç duyuyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar; evde yapılan aile katılımı etkinliklerinin arttırılması (27), ebeveynlerin Türkçe dil gelişimi (14) ve aile eğitimleri (10) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin E25, anne ve babaların çalışmaları ve küçük bebeklerinin olması sebebiyle sınıf içi etkinliklerden ziyade evden katılabilecekleri aile katılım çalışmalarına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Evde yapılacak etkinlikler olursa ben yardımcı olabilirim. Okula çok gelemiyorum çalıştığım için. Bu sebeple evde yapılacak etkinliklere ihtiyaç duyuyoruz."

E15, çocukların Türkçe dil gelişimine katkı sağlayabilmek için ebeveynlerin öncelikle kendi Türkçe dil seviyelerini arttırmalarına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Benim öncelikle kendi Türkçe bilgimi arttırmama ihtiyacım olduğunu düşünüyorum. Sonrasında evde Türkçe konuşarak ya da Türkçe hikâye kitapları okuyarak çocuklara katkı sağlayabilirim."

E30, erken okuryazarlık becerileri ile ilgili yeterince bilgi sahibi olunmaması sebebiyle bu konuda ailelerin eğitime, bilgilendirici çalışmalara ihtiyacı olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Okulda bazen bilgilendirici seminerler oluyor. Onlara mümkün olduğu kadar katılmaya çalışıyorum, faydalı oluyor. Bu konuda hem Türkçe hem Rusça eğitimler, bilgilendirici kâğıtlar, metinler verilirse bizler de bilgileniriz."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bireysel ve toplumsal temelde insan hayatına pek çok etkisi olan önemli kavramlardan birisi iki dilliliktir (Baker, 2011). Günümüz dünyasında birçok çocuk iki veya daha fazla dili öğrenerek ve kullanarak büyümektedir (Luk, 2017). Bu durumun iki dilli çocuklar üzerinde yaygın etkileri görülmektedir (Tekin, 2016). İki dilliliğin gelişim üzerindeki en açık etkileri dil gelişiminde ve dolayısıyla erken okuryazarlık becerilerinde görülmektedir (Bee ve Boyd, 2018; Sun vd., 2017). Alan yazınında iki dilli okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren pek çok araştırma olmasına rağmen, yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin ihtiyaçlarını ortaya koymaya yönelik doğrudan yapılmış bir çalışmanın olmayışı, konu hakkında araştırma yapma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu durumdan yola çıkılarak hazırlanan mevcut araştırma, iki dilli Türk çocuklarla çalışan/çalışmış okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile iki dilli çocuğu olan ailelerin, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada toplanan veriler "programa yönelik ihtiyaçlar, erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçlar ve aileye yönelik ihtiyaçlar" olarak 3 temada ele alınmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin "programa yönelik ihtiyaçlar" temasındaki ifadelerine bakıldığında, programın tüm boyutlarında farklı ihtiyaçların gözlendiği görülmektedir. Hâlihazırda uygulanan programın tek dilli Türk çocuklar için geliştirildiği göz önüne alındığında bu tür ihtiyaçların görülmesinin beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Programın hedef ögesi için en yoğun ihtiyaçların kazanımların daha kolay, aşamalı ve basit olması yönünde olduğu görülmektedir. Erken çocukluk döneminde, iki dilli çocukların dil gelişimini ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren çok sayıda araştırmada iki dilli çocukların her dilde, o dili karşılaştırılabilir tek dilli akranlarına göre hem dil gelişiminde hem de erken okuryazarlık becerilerinde yetersizlikler gösterdiği belirtilmektedir (Bitetti vd.,

2020; Paradis ve Jia, 2016; Sun vd., 2017; Susar-Kırmızı vd., 2020). Bu sebeple programda, iki dilli çocukların gelişimsel özelliklerini ve bireysel farklılıklarını temel alan daha sade, kısa, basit ve kolaydan zora doğru aşamalı şekilde ilerleyen kazanımlara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Yine öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında millî, manevi duyguları destekleyici kazanımların arttırılmasının gerekliliği yönünde ağırlıklı bir görüş birliği olduğu gözlenmektedir. Toplumun genel olarak büyük bir çoğunluğu tarafından öğrenilip kullanılan dil ile aile bireylerinin kullandığı azınlık dilinin farklılık gösterdiği durumlarda, iki dilli çocukların kültürel kimlikleri konusunda iç çatışma yaşayarak içinde bulundukları toplumun kültürüne yabancılık hissettikleri bilinmektedir (Baker, 2011; Yıldız, 2012). Bu durum, özellikle yurt dışında yaşayan Türk çocukların millî ve manevi duygularını destekleyici kazanımlara ihtiyaç duyulmasını anlamlı hâle getirmektedir. Bununla birlikte az sayıda öğretmenin iki dilli çocukların iki dile yönelik kazanımlara ihtiyaç duyduğunu belirten ifadelerinin olduğu görülmektedir. Dünyada yaygın olmakla birlikte (Bernhard vd., 2008; Lane vd., 2002) ülkemizde iki dilli eğitimin yaygın olmaması sebebiyle az sayıda öğretmenin bu ihtiyacı gözlediği düşünülmektedir.

Programın içerik ögesi için en yoğun ihtiyaçların sınıf içerisinde farklı kültürlerin ele alınması ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu durum, Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği'nde (NAECY, 2009) belirtildiği şekliyle, aynı sınıf içerisinde farklı kültürlerin yer aldığı öğrenme ortamlarında, çocukların her birinin kendi kültüründen parçalar bulacağı eğitim yaşantılarının gerçekleştirilmesine ihtiyaç olduğu görüşü ile örtüşmektedir. Yine içerik için çocukların günlük yaşamını içeren, yeni kelimelere ve ses çalışmalarına ihtiyaç olduğu yönünde öğretmen görüşleri mevcuttur. Eğitimde yaşama yakınlık ilkesi, okul ve öğretim ortamının hayattan kopuk yapay bir ortam olmamasını, hayatla bağlantısı olan yaşantıların sunulmasını ifade etmektedir. Bu ilke gereği program içeriklerinin ve içerikte kullanılan dilin yaşamın içinden seçilmesi gerekmektedir (Sönmez, 2013). Bu durum çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Bununla birlikte içerik birkaç öğretmenin belirttiği gibi çocukların yaşadığı coğrafyaya, ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenerek de uygulanabilir (Demirel, 2017).

Programın eğitim durumu ögesi için ihtiyaçların eğitim ortamında görsel işitsel materyallerin, teknolojik aletlerin, oyun ve drama yöntemi ile farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması şeklinde olduğu görülmektedir. Bu ihtiyaçlar, ilk çocukluk döneminde iki dilli çocukların her iki dilde erken okuryazarlık

becerilerinin arttırılması için grup konuşmaları, rol oynama çalışmaları, akran oyunları, eğitimci liderliğindeki küçük grup etkinliği, arkadaşlarla serbest oyun gibi yöntemlerin aktif bir role sahip olduğunu belirten çalışmalarla örtüşmektedir (Bergroth ve Palviainen, 2017; Grover vd., 2018). Benzer şekilde, iki dilli çocuklarla yapılan etkileşimli kitap okuma çalışmalarında kullanılan iki dilli çocuklara uygun hikâye kitaplarının çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklediği görülmektedir (Akça ve Tanju-Aslışen, 2022). Bu durum sınıf ortamında bu tür uygulamalara ihtiyaç duyulmasını açıklamaktadır.

Programın ölçme ve değerlendirme ögesi için öğretmen görüşlerinin aile ile iş birliği noktasında uzlaşı sağladığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim sürecinde, eğitimcilerin değerlendirme sürecinden istedikleri yararı elde edebilmeleri için çocuğu ve aileyi de içine alan yöntemler uygulaması gerekmektedir (Yıldız-Bıçakçı, 2019). Söz konusu iki dilli çocuklar olduğunda ise ailenin kritik bir noktada olduğu söylenebilir. Alan yazınında, erken çocukluk döneminde çocukların değerlendirilmesi söz konusu olduğunda tek bir yöntem yerine çoklu değerlendirmenin kullanılmasının gerekliliği (McAfee ve Leong, 2012) ile bireysel değerlendirmenin (Yıldız-Bıçakçı, 2019) ve farklı paydaşlar ile iş birliğinin öneminin belirtilmesi (Wortham ve Hardin, 2015) çalışma bulgularını anlamlı kılmaktadır.

"Erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçlar" teması içeriğinde, ilkokula başlayan iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerinin sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilerek mevcut durumları betimlenmeye çalışılmıştır. Bu noktada, iki dilli çocukların ilkokula başladıklarında mevcut erken okuryazarlık becerilerinin oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Bu sonuç, iki dil öğrenen çocukların birden fazla dil bilgisel kurallar sistemi, kelime hazinesi ve ses birim yapısını öğrenmelerinden kaynaklanmaktadır (Baker, 2011). Aynı anda iki dili duyan çocukların günlük hayatlarında iki farklı dil duyduklarını fark etmeleri ve konuşma yoluyla aldıkları bilgileri buna göre sınıflandırmaları gerekmektedir (Hoff, 2012). Bir araştırmada, iki dilli çocukların kelimelere daha yavaş eriştiği ve bir kategoriden kelimeler veya belli bir harfle başlayan kelimeler sıralamaları istendiğinde daha az kelime üretebildikleri bulunmuştur (Bitetti vd., 2020). Fakat Altınkamış ve Simon (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, iki dilli ortamlarda büyüyen çocukların, daha fazla ses birim öğrenme gereksinimlerine karşın öğrenme süresi açısından tek dilli çocuklardan önemli farklar göstermediği gözlenmiştir. Bu bulgu, iki dilli çocukların ihtiyaçlarını

karşılayacak uygun aile ve okul ortamı sağlandığında, erken okuryazarlık becerilerinin tek dilli akranlarının seviyesine ulaşabileceğini göstermektedir.

"Aileye yönelik ihtiyaçlar" temasında, ailelerin erken okuryazarlık bilgileri ile erken okuryazarlık becerilerine yönelik evde, okulda ve ev okul iş birliğini içeren ne tür ihtiyaçlarının olduğu ebeveyn bakış açısıyla öğrenilmeye çalışılmıştır. Ebeveyn ifadelerine bakıldığında, ailelerin erken okuryazarlık becerileri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve çocuklarına uygun bir ev okuryazarlığı ortamı sağlayamadıkları görülmektedir. Çocukların içinde yetiştikleri ev okuryazarlık ortamlarının nitelik açısından farklı olmasında ebeveynlerin okuryazarlıkla ilgili sahip oldukları görüş ve bilgiler rol oynamaktadır. Ebeveynlerin kendilerinin okuryazarlıkla ilgili davranışları, çocuklarına okuryazarlıkla ilgili sundukları ortam ve etkileşimler ebeveynlerin konu hakkındaki farkındalık ve bilgi düzeylerinden etkilenmektedir (Zucker vd., 2013).

Yapılan araştırmalarda, dil gelişimi ile ilgili problem yaşayan çocukların annelerinin, normal gelişim gösteren çocukların annelerine kıyasla erken okuryazarlığı destekleyen etkinliklere daha az sıklıkla yer verdikleri ve bu etkinlere daha geç yaşta başladıkları görülmektedir (Boudreau, 2005). Mevcut çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösteren bu bulgular, iki dilli çocukların yetiştikleri okuryazarlık ortamı açısından risk altında olabileceklerine işaret etmektedir. Bununla birlikte çocukların ev ortamında ebeveynlerini kitap, dergi gibi yazılı materyalleri okurken, yazı yazarken görmeleri onların yazı dili hakkında bilgi edinmelerine olanak sağlamaktadır (DeBaryshe ve Binder, 1994; Weigel vd., 2005). Bu durum, iki dilli çocuk ebeveynlerinin kendi Türkçe dil gelişimlerini desteklemeleri yönünde duyulan ihtiyacı desteklemektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada, iki dilli çocukların hem okul öncesi dönemde hem de ilkokulda başladıklarında erken okuryazarlık becerileri bağlamında önemli ihtiyaçlarının olduğu; iki dilli çocuğu olan ailelerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. İki dilli çocukların, okul öncesi eğitim kurumlarında bu ihtiyaçlarının desteklenmemesi durumunda, çocukların hem optimal gelişiminin olumsuz etkilenmesi hem de ileriki yıllarda okuma yazma başta olmak üzere birçok alanda akademik yetersizlikler yaşamaları olasıdır. Dile müdahalenin yaşama müdahale olduğu anlayışı ile özellikle yurtdışında yaşayan iki dilli Türk çocukların erken çocukluktan itibaren erken

okuryazarlık becerilerinin desteklenerek yaşam boyu gelişimlerinin ve sağlıklı kimlik gelişimlerinin sağlanması önem arz etmektedir.

Mevcut çalışmada görüldüğü üzere iki dilli Türk çocukların hem dil gelişimlerinin hem de erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Bu amaçla iki dilli çocuklarla ilgili araştırmalar ve onlar için geliştirilecek programlarda ve politikalarda, mevcut çalışma ile ortaya konulan çocukların, çocuklarla çalışan öğretmenlerin ve iki dilli çocuk ebeveynlerinin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir. Benzer şekilde iki dilli çocuklar ile çalışan öğretmenler için erken okuryazarlık becerilerine yönelik farklı öğretim stratejileri ve materyallerin geliştirilebileceği hizmet içi eğitim programları, aileler için aile eğitim programları ve çocukların ana dilini destekleyici programların geliştirilmesi fayda sağlayacaktır. İki dilli toplumların bu yöndeki bilincinin gelişebilmesi için kamu spotları gibi toplumu bilinçlendirme amaçlı çalışmalar yapılabilir.

Yazar Katkıları: Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı %50, ikinci yazarın makaleye katkı oranı da %50'dir.

Çıkar Çatışması: Araştırmada yazarlar açısından çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ya da ilişkiler bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada «Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi»nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve «Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler»e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu (Karar Tarihi: 11.07.2023, Belge sayı numarası: E-77082166-302.08.01-700387).

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir. Mevcut çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine sorumlu yazar tarafından sağlanacaktır.

Yazma Yardımı için Yapay Zeka Kullanımı: Çalışmada yazma yardımı için yapay zekanın kullanılmadığını beyan ederiz.

Extended Summary

Introduction

It is noted that the early childhood years are critical times for the development of early literacy skills in both the native language and the second language. In the early stages, although bilingual children cannot yet read and write, the knowledge that begins to develop about letters and sounds in the native language significantly supports the development of children's reading and writing abilities in the native language, as well as their cognitive, social, and emotional development. In the literature review, it was observed that there are studies evaluating the early literacy skills of bilingual preschool children. However, no research has been found that specifically addresses the needs of bilingual Turkish children living abroad regarding their early literacy skills. Particularly, the increasing number of Turkish populations in the Turkish Republic and the growing number of bilingual children living there, along with the fact that these children are at risk in terms of language, have made it necessary to examine the needs of children regarding their early literacy skills.

Purpose

The present study was conducted to reveal the opinions of preschool and primary school teachers who work/have worked with bilingual Turkish children and families with bilingual children regarding the needs of bilingual Turkish children regarding early literacy skills. For this purpose, the following questions have been tried to be answered: Do the preschool teachers who work or have worked with bilingual Turkish children believe that there is a need in the preschool education program to enhance the early literacy skills of bilingual Turkish children? Do the classroom teachers who work or have worked with bilingual Turkish children believe that when they start primary school, there are specific needs regarding their early literacy skills? Relating to early literacy

skills, parents' opinions vary. Do the families with bilingual Turkish children, as parents of bilingual children, believe that there are specific needs concerning early literacy skills?

Method

This research is a qualitative study. In this study, a case study design, which is one of the qualitative research designs, was utilized. Case studies involve the in-depth examination of a program, action, process, or individuals through various data collection methods, often used in evaluative processes. In this context, the current research aims to depict the needs of teachers and parents through qualitative data collected by the researcher. In the research, the purposive sampling method was used to determine the participants. When a topic is to be examined in depth, it is necessary to select individuals/groups who are relevant to the purpose of the study and rich in information. Since the aim of the current research is to elucidate the views of preschool and classroom teachers who have worked with bilingual Turkish children, as well as families with bilingual children, regarding the needs of bilingual Turkish children concerning their early literacy skills, the participants who will be included in the study group must either be preschool or classroom teachers who have worked with bilingual Turkish children or parents of bilingual Turkish children aged 4-6 years. Efforts have been made to reach the maximum number of interviews that will form an adequate sample of teachers and parents who meet these criteria and are willing to participate in the research so that in-depth data can be collected. In this context, the participants of the research consist of 20 preschool teachers, 40 classroom teachers, and 40 parents. Data were collected through semi-structured interviews with teachers and parents. The data obtained from the interviews were analyzed using descriptive analysis in 3 determined themes.

Findings

The findings obtained from the interviews with teachers and parents were categorized within the themes of program-related needs, needs related to early literacy skills, and needs related to families. The needs of the program are discussed under the headings of target, content, educational status, and assessment evaluation. Needs for early literacy skills are discussed under the headings of vocabulary thesaurus, phonological awareness, writing awareness, listening comprehension skills, alphabet and letter information. Needs for parents

are discussed under the headings of early literacy information, early literacy activities at home, the need for early literacy activities in the classroom, and family involvement activities.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

Studies have shown that mothers of children experiencing language development problems are less likely to engage in literacy-supporting activities compared to mothers of normally developing children, and they start these activities at a later age. Similar to the findings of the current study, these findings suggest that bilingual children may be at risk in terms of the literacy environment in which they are raised. However, children seeing their parents reading written materials such as books and magazines, and writing at home, provides them with the opportunity to acquire information about written language. This situation supports the need for bilingual children's parents to support their Turkish language development. In conclusion, this research identifies significant needs regarding early literacy skills for bilingual children both in the preschool period and when they start elementary school. It is evident that families with bilingual children require support for early literacy skills. Without addressing these needs in preschool educational institutions, there is a risk of adverse effects on children's optimal development and potential academic deficiencies in areas such as reading and writing in later years. Understanding that intervention in language is an intervention in life, it is crucial, especially for bilingual Turkish children living abroad, to support their early literacy skills from early childhood to ensure lifelong development and healthy identity formation. Research and programs developed for bilingual children should consider the needs identified in the current study.

Kaynakça

Akça, A., ve Tanju Aslışen, E. H. (2022). Etkileşimli kitap okuma programı ve Suriyeli çocuklar: Gaziantep ili Nizip ilçesinde pilot bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(84), 1529-1545.

Altınkamış, F., ve Simon, E. (2020). Language abilities in bilingual children: The effect of family background and language exposure on the development of Turkish and Dutch. *International Journal of Bilingualism, 24*(6), 931-951.

Ardila, A. (2012). Advantages and disadvantages of bilingualism. *Forma y Función, 25*(2), 99-114.

Aydın, M. (2019). Kırgızistan'da iki dillilik ve çok dillilik. S. Şen ve M. Mangır (Eds.), 11. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 1458-1464). 11. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism,* Multilingualism.

Bayhan, P., ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa

Bee, H., ve Boyd, D. (2018). *Çocuk gelişim psikolojisi*. Kaknüs.

Bergroth, M., and Palviainen, A. (2017). Bilingual children as policy agents: Language policy and education policy in minority language medium early childhood education and care. *Multilingua, 3*(2), 1-25.

Bernhard, J.K., Winsler, A., Bleikar, C., Ginieniewicz, J., and Madigan, A.L. (2008). "Read my story!" using the early authors program to promote early literacy among diverse, urban preschool children in poverty. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 13*(1), 76-105.

Bitetti, D., Hammer, C.F., and Lopez, L.M. (2020). The narrative macrostructure production of Spanish–English bilingual preschoolers: Within and cross-language relations. *Applied Psycholinguistics, 41*(1), 79-106.

Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen ve Unwin.

Boudreau, D. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech and Hearing in Schools, 36*(1), 33-47.

Chilla S., ve Fox-Boyer, A. (2012). *İkidillilik/ Çokdillilik*. (E. Babur, Çev. Ed.). Roßdorf.

Chlup, D., and Collins, T. (2010). Breaking the ice: using ice-breakers and re-energizers with adult learners. *Adult Learning, 21*(3-4), 34-39.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). Eğiten.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy.* Clevedon: Multilingual Matters.

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme.* Pegem Akademi

DeBaryshe, B., and Binder, J. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills, 78*(1), 1303-1311.

Dixon, L. Q. (2010). The importance of phonological awareness for the development of early English reading skills among bilingual Singaporean kindergartners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13*(6), 723-738.

Düzen, N., ve Çağlayan Dinçer, F. (2021). Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(32), 573-600.

Edwards, V. (2012). *Bilingual education and immigration*. Blackwell.

Extra, G., and Verhoeven, L. (1999). *Bilingualism and migration.* Mouton de Gruyter.

Glaser, B., and Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. C.A: Sociology Press.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ali Ersoy-Pelin Yalçınoğlu). Anı

Grover, V., Lawrence, J., and Rydland, V. (2018). Bilingual preschool children's second language vocabulary development: The role of first-language vocabulary skills and second-language talk input. International Journal of Bilingualism, 22(2) 234-250.

Gültekin Yılmaz, S. (2024). *60-72 aylık iki dilli çocuklarla yapılan paylaşımlı kitap okumanın çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.

Hoff, E. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language, 39*(1), 1-27.

Justice, L., and Ezell, H. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 35*(2), 185-193.

Justice, L., and Pullen, P. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills tree evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 99-113.

Kırgız Cumhuriyeti Ulusal İstatistik Komitesi (2024). *2020'nin başında bölgelere göre yerleşik nüfus.* Bişkek: KCUİK. Erişim adresi: https://www.stat.kg/en/statistics/naselenie/

Lane, H.B., Pullen, P.C., Eisele, M.R., and Jourdan, L. (2002). Preventing reading failure: Phonological awareness assessment and instruction. *Preventing Reading Failure, 46*(3), 101-110.

Luk, G. (2017). *Bilingualism.* (E. Brian Hopkins ve S. Linkenauger, Eds.) Cambridge University Press.

Maier, M. F., Bohlmann, N. L., and Palacios, N. A. (2016). Cross-language associations in the development of preschoolers receptive and expressive vocabulary. *Early Childhood Research Quarterly, 36*(1), 49-63.

McAfee, O., ve Leong, D. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi.* (B. Güzel, Ed.). Nobel.

Miles, M., ve Huberman, M. (2016). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.) Pegem Akademi.

National Association for the Education of Young Children and the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (2009). *Where we stand on curriculum, assessment, and program evaluation.* Washington, D.C: National Institute for Literacy

Paradis, J., and Jia, R. (2016). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. Developmental Science, *2*(4), 1–15.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Saenz, L., Resendez, N., Kwok, O., Zhu, L., and Davis, H. (2018). The effects of content-enriched shared book reading versus vocabulary-only discussions on the vocabulary outcomes of preschool dual language learners. *Early Education and Development, 29*(2), 245-265.

Robert, M. S. (2017). *The bilingual world: a study on bilingualism and its cognitive effects.* Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Santrock, J. (2019). *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi.* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Nobel.

Schatschneider, C., Fletcher, J.M., Francis, D., and Foorman, B.R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 265-282.

Schick, A. (2015). Wordless book-sharing styles in bilingual preschool classrooms and Latino children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy, 15*(3), 331-363.

Schwartz, M., Wee Koh P., XiChen B., Sinke M., and Geva, E. (2015). Through the lens of teachers in two bilingual programmes: a look at early bilingual education. *Language, Culture and Curriculum 29*(2), 141-168.

Sönmez, V. (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Anı.

Sun, H., Yın, B., Amsan, N., and O'Brien, A. (2017). Differential effects of internal and external factors in early bilingual vocabulary learning: The case of Singapore. *Applied Psycholinguistics, 35*(2), 1-29.

Susar Kırmızı, F., Boztaş, H., ve Salgut, E. (2020). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*(2), 105-129.

Süverdem, F. B., ve Ertek, B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: Göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences, 6*(2), 183-207.

Şimşek Bekir, H. (2004). *Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Tekin, A. K. (2016). Attitudes of maniearly childhood preservice teachers toward bilingual early childhood education: benefits, challenges, andsolutions. Child ve Youth Services, 37(1), 78-91.

Trawick-Smith, J. (2018). *Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bir bakış açısı)* (B. Akman, Çev. Ed.). Nobel Akademi.

Weigel, D., Martin, S., and Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the childcare center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly, 40*(2), 204-233.

Wortham, S., and Hardin, B. (2015). *Assessment in early childhood education*. Pearson.

Veneziano, L., and Hooper J. A. (1997). Method for quantifying content validity of health related questionnaires. *American Journal of Health Behavior, 21*(1), 67-72.

Yazıcı, E. (2010). *61-72 Aylık çocuklar için okuma yazma becerileri araştırma testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması: Ankara örneklemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yıldız Bıçakçı, M. (2019*). Erken çocukluk eğitiminde program değerlendirme.* (A. T. Kumtepe, Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayınları

Yıldız, C. (2012). *Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: Almanya örneği.* Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Zucker, T.A., Solari, E.J., Landry, S.H., and Swank, P.R. (2013). Effects of a brief tiered language intervention for prekindergartners at risk. *Early Education and Development, 24*(3), 366-392.

Ebeveyn Arabuluculuğu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Duygu GÜR[1], Yalın Kılıç TÜREL[2]

1 Dr., Fırat Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, duyguaba@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-2891-0535

2 Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, yturel@gmail.com. ORCID: 0000-0002-0021-0484

Gönderilme Tarihi: 05.06.2024 Kabul Tarihi: 01.11.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1496618

Atıf: "Gür, D., ve Türel, Y. K. (2025). Ebeveyn arabuluculuğu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve çeşitli değişkenler aşısından incelenmesi. *Millî Eğitim, 54*(245), 153-190. DOI: 10.37669/milliegitim.1496618"

Öz

Çocukların dijital ortamlarda fırsatlardan en üst düzeyde yararlanırken bu ortamlardaki risk ve tehlikelerin en aza indirilmesi oldukça önemlidir. Ebeveynlerin sergiledikleri yaklaşımlar, davranışlar ve stratejiler bu süreçte çocukların teknoloji kullanımları üzerinde belirleyici rol üstlenmektedir. Ebeveynlerin üstlendikleri bu roller ve sergiledikleri yaklaşımları ifade eden ebeveyn arabuluculuğu araştırmacılar tarafından incelenmektedir. Bu araştırmada "Ebeveyn Arabuluculuğu Ölçeği"nin Türkçeye uyarlanması, ebeveynlerin arabuluculuğunun belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Öncelikle ölçeğin Türkçeye uyarlanmasına yönelik çalışmalar yürütülmüş, daha sonra hazırlanan ölçek formu ebeveynlere uygulanarak sonuçlar analiz edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda Türkçeye çevrilen maddeler ölçek formunda düzenlenmiş, 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören 318 öğrenci ebeveynine uygulanarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin uyum düzeylerinin yeterli olduğu görülmüş, birleşme güvenirliği ve yakınsak geçerliğinin sağlandığı belirlenmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış, ölçeğin ve her bir faktörün güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Böylece alana geçerli ve güvenilir bir ölçek kazandırıldığı söylenebilir. İkinci aşamada ölçek formu 665 6. ve 7. sınıf öğrenci ebeveynine uygulanmış, ebeveynlerin daha çok kısıtlayıcı arabuluculuk yaklaşımına sahip oldukları ancak aynı zamanda çocuklarıyla iletişim kurarak onları bilgilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynlerin ve çocukların teknoloji kullanımlarının ebeveynlerin arabuluculukları üzerinde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularının çocukların teknoloji kullanımında okul-aile iş birliği çerçevesinde alınacak önlemler ve yürütülecek faaliyetler açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *ebeveyn arabuluculuğu, dijital ebeveynlik, dijital fırsatlar, çevrim içi riskler, ölçek uyarlama*

*Bu çalışma sorumlu yazarın "Ortaokul Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Ebeveyn Arabuluculuğunun Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli doktora tezinden oluşturulmuştur.

Adapting the Parental Mediation Scale into Turkish and Analyzing It According to Various Variables

Abstract

It is critical for children to maximize the opportunities in digital environments while minimizing the risks and dangers in these environments. The approaches, behaviors, and strategies displayed by parents have a determining role in children's use of technology in this process. Researchers are interested in the roles and strategies that parents take on; this is known as parental mediation. The purpose of this study is to translate the "Parental Mediation" scale into Turkish, identify parents' mediation, and analyze it using different variables. Firstly, we carried out studies on adapting the scale to Turkish, and then we analyzed the results by applying the prepared scale form to parents. In accordance with the advice of experts, we translated the scale items into Turkish. Then, we applied it to 318 parents of sixth and seventh grade students and conducted a confirmatory factor analysis (CFA). According to the results, the scale's fit levels were sufficient and provided convergent reliability and convergent validity. Additionally, by calculating the Cronbach Alpha reliability coefficient, we determined that the scale and each factor were reliable. Therefore, it may be concluded that a valid and reliable scale has been provided to the field. The results revealed that parents had more restrictive mediation approaches than active mediation, but they also communicated and informed their children. Parental mediation also differed significantly depending on how parent and their children used technology. We believe that the research findings may contribute to the measures to be taken and activities to be carried out within the framework of school-family cooperation in children's use of technology.

Keywords: *parental mediation, digital parenting, digital opportunities, online risks, scale adaptation*

Giriş

Günümüzde, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) birçok insan için hayatının ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Birçok kişi internetsiz bir hayat düşünemeyebilir ancak yine de dijital ortamda hayatta kalmak için yeterli bilgi ve donanıma sahip olmayabilirler. Dolayısıyla dijital ortamdaki tehlikelere açık olabilirler ve dijital teknolojilerden en iyi şekilde yararlanamayabilirler. Dijital yerliler olarak adlandırılan günümüzün çocukları (Prensky, 2001), BİT'i günlük aktivitelerine giderek daha fazla dâhil etmektedir (Akungu vd., 2024). Çocukların yoğun BİT kullanımı göz önüne alındığında, ebeveynlerin bir yandan çocuklarını teknolojinin sunduğu olanaklardan tam olarak yararlanmaları için desteklemeleri diğer taraftan onları potansiyel risk ve tehlikelerden korumaları hayati önem taşımaktadır (Symons vd., 2020). Böylece çocuklar dijital ortamda güvenli bir şekilde kalabilecekler ve sorumlu yetişkinler olarak büyüyebileceklerdir (Livingstone ve Byrne, 2018).

Dijital teknolojiler, gençlerin yararlanabileceği eğlence, iletişim, bilgi ve eğitim için çok çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Livingstone ve Helsper, 2010; Vandoninck vd., 2010). Çevrim içi iletişim kişinin kendini ifade edebilmesini sağlarken duyguları ve düşünceleri gibi genellikle kolayca açıklanamayan kişisel konular hakkında iletişimi geliştirebilir ve böylece özellikle ergenlerin duygusal ve sosyal gelişimine olumlu katkıda bulunabilir (Koutamanis vd., 2013; Valkenburg ve Peter, 2009). Ayrıca internet önceden var olan çevrim dışı ilişkileri yoğunlaştırmak ve sahip olamayacakları arkadaşlıklar kurmak için kullanıcılara geniş fırsatlar sunar (Reich vd., 2012). Bunun yanı sıra eğitimde BİT kullanımı ile öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının artırılması, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlanması gibi birçok imkân sunulmaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde çocuklar meraklıdır ve kendilerine verilen etkileşimli bilgilere açıktırlar (Chou ve Fen, 2014). Bu nedenle bilgisayarlar, mobil araçlar ve internet gibi entegre bilgi teknolojisi yardımıyla eğitim ortamı çocuklar için etkileşimli hâle gelir ve böylece daha fazla bilgi edinirler (Gutnick vd., 2011). Bu fırsatların yanı sıra BİT kullanımı bazı risk ve tehlikeleri de beraberinde getirmektedir. Çocuklar dijital dünyaya eriştiklerinde siber zorbalığa, pornografiye veya şiddete, cinsellik ve yabancılarla temas gibi potansiyel çevrim içi risklerle karşılaşabilirler (Livingstone vd., 2011, Rodríguez-de-Dios ve Igartua, 2016). Ayrıca aşırı kullanımı sonucunda oluşan internete psikolojik ve duygusal bağımlılık sosyal ilişkileri olumsuz etkileyebilir; uykunun azalması, yeme bozukluğu gibi sağlık problemlerine ve okul ödevlerinin ve günlük yükümlülüklerin yerine getirilmemesine neden olabilir (Dhir vd., 2015; Meerkerk vd., 2009). Bu bağlamda çocuklar dijital haklarını gerçekleştirirken çevrim içi risk ve tehditlerden korunmaları önemli bir konu hâline gelmiştir (Gür ve Türel, 2022; Livingstone ve Helsper, 2010). Bu süreçte ebeveynlerin çocuklarını bilgilendirmeleri, teknoloji kullanımlarında onlara rehberlik etmeleri ve gerekli önlemleri almaları gerektiği vurgulanmaktadır (Adigwe ve van der Walt, 2020; Yurdakul vd., 2013) . Böylece çocukların internet kullanımlarına ilişkin ebeveyn yaklaşımlarını ve bu süreçte üstlendikleri rolleri ortaya koyan "ebeveyn arabuluculuğu" kavramı araştırmacılar tarafından incelenmektedir (Huang vd., 2023; Rodríguez-de-Dios vd., 2018; Steinfeld, 2021).

Ebeveyn Arabuluculuğu

Tam zamanlı bir iş olarak adlandırılan ebeveynlik, çocukların bakımı ve toplumsallaşmasına yönelik tutum, algı, beklenti, bilgi, değer ve eylem yönelimini içeren bir inanç sistemi olarak tanımlanmaktadır (Darling ve Steinberg, 1993). Ancak günümüzde dijital çağın gereksinimleri doğrultusunda değişen yaşam şartları ile birlikte ebeveynlerin sorumlulukları da değişmektedir. Ebeveynler artık çocukları hayata hazırlama sorumluluklarının yanı sıra onlara dijital araçları kullanabilme becerilerini kazandırma ve dijital ortamdaki hak ve sorumluluklarını bilen bilinçli bir kullanıcı olmalarını sağlamakla yükümlüdürler (Gür ve Türel, 2022). Dijital dünya ile çocuk arasında ebeveynleri arabulucu olarak tanımlayan çalışmalarda, bu etkileşimi potansiyel bir fayda olarak kullanmak ve dijital teknolojilerin neden olabileceği olumsuz etkileri azaltmak için ebeveynlerin arabuluculuk görevi üstlendiği belirtilmektedir (Haddon, 2006; Livingstone ve Helsper, 2008).

Ebeveyn arabuluculuğu, ebeveynlerin internetin çocuklarının yaşamları üzerindeki olumsuz etkisini hafifletmek ve güvenli bir şekilde internetten yararlanmasını sağlamak için uygulanan çeşitli kişiler arası iletişim stratejilerini içermektedir (Clark, 2011; Smahel vd., 2020). Alan yazınına göre, ebeveyn arabuluculuğunun iki ana formu vardır: Aktif/öğretici ve kısıtlayıcı arabuluculuk (Kirwil, 2009, Shin vd., 2012). Aktif arabuluculuk, ebeveynlerin çocuklarıyla dijital medya kullanımı hakkında konuşmaları, onlara rehberlik etmeleri anlamına gelir (Chen ve Chng, 2016). Bu arabuluculuk yaklaşımında ebeveynler, çocuklarına dijital teknolojilerin neden iyi ya da tehlikeli olduğunu ve bu teknolojilerden nasıl yararlanabileceğini açıklar. Aynı zamanda çocuklarını internetin tehlikeleri ve nasıl başa çıkabileceği, çevrim içi ortamda nelerin yapılabileceği ve paylaşılamayacağı hakkında bilgilendirir (Livingstone ve Helsper, 2008). Kısıtlayıcı arabuluculuk ebeveynlerin evde internet kullanımına ilişkin kural ve düzenlemeleri belirlemesine dayanmaktadır. Çocukların çevrim içi olarak geçirdiği süreyi ve katıldıkları etkinlikleri kontrol etmek, sınırlamak, çeşitli şartlara (ödev yapma, ev işlerinde yardım etme vs.) göre belirlemek gibi kuralların kullanılması yoluyla çevrim içi faaliyetlerin düzenlenmesini ifade eder (Chen ve Chng, 2016; Valcke vd., 2011). Bu yaklaşımda ebeveynler çocuklarının katılacağı ve katılamayacağı çevrim içi etkinlikleri ve kullanım sürelerini önceden belirler ve böylece çocuklarının hangi dijital teknolojileri ne amaçla, nasıl ve ne kadar kullanacağına karar verir (Livingstone ve Helsper, 2008).

Ebeveyn arabuluculuğu genellikle çevrim içi risklerin önlenmesi için yararlı bir strateji olarak görülmektedir (Álvarez vd., 2013). Yapılan araştırmalarda genel olarak, aktif arabuluculuğun bu riskleri azaltmada kısıtlayıcı arabuluculuktan daha etkili olduğu (Duerager ve Livingstone, 2012, Khurana vd., 2015, Shin ve Kang, 2016) ve kısıtlayıcı arabuluculuğun çevrim içi riskler konusunda hem olumlu hem de olumsuz şekilde ilişkili olduğu görülmüştür (Khurana vd., 2015; Lau ve Yuen, 2013; Lee ve Chae, 2012; Livingstone vd., 2017; Sasson ve Mesch, 2014, Shin ve Ismail, 2014). Ancak yoğun ebeveyn arabuluculuğu yaşayan çocukların, ebeveynleri çok az ebeveyn arabuluculuğu uygulayan veya hiç uygulamayan çocuklarla karşılaştırıldığı ya da hangi arabuluculuk stratejisi uyguladığında daha az riske maruz kalınacağını destekleyen çok az kanıt vardır (Adigwe ve van der Walt, 2020). Bu durum dikkat gerektiren önemli bir problem olmasına rağmen, bu alandaki çalışmalar hâlâ oldukça azdır (Geržičáková vd., 2023; Gür ve Türel, 2022; Han vd., 2024; Rodríguez-de-Dios vd., 2018). Bu nedenle ebeveynlerin ebeveyn arabuluculuğunun belirlenmesi ve çocuklarının internet aktiviteleri ve karşılaştıkları riskler bağlamında incelenmesi önemli görülmektedir. Ülkemizde ebeveyn arabuluculuğunun incelenmesi, dijital fırsatlar ve riskler bağlamında okul-aile iş birliği ile alınacak önlemler ve yürütülecek faaliyetlerin planlanmasına katkı sağlayacaktır. Özellikle ergenlik döneminde yer alan ortaokul öğrencilerinin teknoloji kullanımlarının ebeveynler tarafından nasıl yönetildiğinin belirlenmesi yararlı olacaktır. Gómez vd. (2017), ergenlik döneminin internet kullanımı da dâhil olmak üzere gelecekteki alışkanlık ve davranışların oluştuğu kritik bir dönem olduğunu ve çocukların internet kullanımı, çevrim içi riskler, müdahale ve önlemeye yönelik ebeveyn davranışlarının iyi anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca ebeveyn arabulculuğunun doğrudan ebeveynlerden diğer bir ifadeyle birincil kaynaktan elde edilen verilerle incelenmesi araştırma verilerinin güvenirliğine katkı sağlayacaktır. Ancak ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde ortaokul öğrenci ebeveynlerinin arabuluculuk yaklaşımlarını ebeveyn yanıtlarıyla ortaya koyabilecek, ebeveyn arabuluculuğunun iki ana formunu (Aktif, Kısıtlayıcı) içeren bir ölçeğe rastlanmamıştır. Nitekim Şen vd. (2020) çalışmasında erken çocukluk döneminde yer alan çocukların ebeveynlerinin arabuluculuğunu belirlemeye yönelik ölçek geliştirilmiştir. Gözüm ve Kandır'ın (2020) yürüttükleri çalışmada okul öncesi dönemde yer alan çocukların ebeveynlerine yönelik "Çocuklar için dijital oyunların ebeveyn arabuluculuk ölçeği" geliştirilmiştir. Turgut ve Aslan'ın

(2016) çalışmasında çocukların internette karşılaştıkları riskler ile ebeveynlerinin arabuluculuk yaklaşımlarını belirlemek için Net Children Go Mobile (NCGM) projesi kapsamında geliştirilen anket, ortaokul ve lise öğrencilerine uygulanmak üzere Türkçeye uyarlanmıştır. Durak'ın (2019) araştırmasında ise Nikken ve Jansz (2014) tarafından geliştirilen "Ebeveyn Arabuluculuğu Ölçeği"nin ortaokul öğrenci ebeveynleri için Türkçeye uyarlama çalışması yürütülmüştür. Ancak ölçek formunda kısıtlayıcı arabuluculuk alt faktörü yer almamaktadır. Dolayısıyla bu ölçeğin uygulanması ile ebeveyn arabuluculuğunun iki ana formundan biri olan kısıtlayıcı arabuluculuğa ilişkin yorum yapılamamaktadır. Oysaki ebeveynlerin kısıtlayıcı arabuluculuklarının çocukların medya kullanımları üzerinde etkili olabileceği, bu nedenle ortaya çıkabilecek sonuçların araştırılmasının oldukça önemli olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Adigwe ve van der Walt, 2020; Livingstone vd., 2017; Steinfeld, 2021). Bu bilgiler doğrultusunda alan yazınında yer alan bu ölçeklerin ortaokul öğrenci ebeveynlerinin arabuluculuk yaklaşımlarını belirlenmesine yönelik mevcut ihtiyacı karşılamadığı söylenebilir. Bu araştırmada Livingstone ve Helsper (2008) tarafından geliştirilen ve Adigwe ve van der Walt'un (2020) "Ebeveyn Arabuluculuğu (Parental Mediation) Ölçeğinde düzenlenen "Aktif Arabuluculuk" ve "Kısıtlayıcı Arabuluculuk" boyutlarının Türkçeye uyarlanması amaçlanmaktadır. Böylece alanda yer alan bu boşluğun giderilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada ebeveynlerin arabuluculuklarının belirlenmesi ve demografik özellikler, ebeveynlerin ve çocukların teknoloji kullanım durumlarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen araştırma soruları şu şekildedir:

Ebeveynlerin sergiledikleri ebeveyn arabuluculuğu,

1. hangisidir?
2. ebeveynlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. ebeveynlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. aylık gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. ebeveynlerin teknoloji kullanımlarına göre farklılaşmakta mıdır?
8. çocuklarının teknoloji kullanımlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yapılan araştırmalarda çevrim içi risklerin önlenmesi ya da en aza indirgenmesi ve çocukların dijital fırsatlardan en üst düzeyde yaralanması noktasında ebeveyn tutum ve yaklaşımlarının, aile ortamının ve güçlü ebeveyn desteğinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Akungu vd., 2024; Carvalho vd., 2015; Gómez vd., 2017; Horzum ve Bektas, 2014; Huang vd., 2023; Sela vd., 2020; Yaman vd., 2019). Ayrıca internetin ne kadar kullanıldığının yanı sıra nasıl ve ne amaçla kullanıldığının ebeveynler tarafından sağlıklı bir şekilde denetlenmesi, olası risk ve tehditlerin önüne geçebilmek için ebeveynlerin üstlendikleri rol ve çocuklarına rehberlik etmesi oldukça önemlidir (Çelen vd., 2011; Gómez vd., 2017). Mevcut çalışmalar, ebeveynlerin benimsediği yaklaşımın ergenlerin internet davranışlarını etkilediğini veya bunlarla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Akungu vd., 2024). Araştırma sonuçlarına göre kendini rahat hisseden, ciddiye alınan, anlaşılan (van den Eijnden vd., 2008), desteklenen, yasakların açıklandığı ve seçim yapmaya izin verilen (Elsaesser vd., 2017; Padilla-Walker vd., 2018) çocukların internet kullanımı ve çevrim içi risklerle karşılaştıklarında sergiledikleri davranışlar, ebeveynleri otoriter, aşırı koruyucu ve talepkâr tarzlar sergileyenlere göre farklılaşmaktadır (Doğan vd., 2015). Çatışmalar ve zayıf aile desteği, çocuklar arasında internet bağımlılığının güçlü belirleyicileridir (Park vd., 2008) ve tutarsız ebeveynlik davranışlarının çocukların problemli internet kullanımını artırdığı belirtilmektedir (Miltuze vd., 2021). Bu bağlamda çocuklarının internet kullanımına yönelik ebeveynlerin sergiledikleri yaklaşım ve davranışların anlaşılması ve bu doğrultuda okul-aile iş birliği kapsamında alınacak önlemlerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu araştırma ile alana ebeveynlerin arabuluculuğunu belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek kazandırıldığı söylenebilir. Araştırmada ebeveynlerin arabuluculuk yaklaşımları ortaya koyularak bu yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Böylece araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında ebeveynlerin arabuluculuk yaklaşımları ve bu yaklaşımların hem kendilerinin hem de çocuklarının teknoloji kullanımlarıyla birlikte incelenerek mevcut durumun belirlenmesi, bu doğrultuda alınacak önlemlerin şekillenmesi ve gelecekte yapılacak araştırmalara yol göstermesi açısından oldukça önemlidir (Adigwe ve van der Walt, 2020; Gür ve Türel, 2022; Rodríguez-de-Dios vd., 2018)

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İki aşamada yürütülen araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Birinci aşamada ölçek uyarlama çalışması yürütülmüş, Livingstone ve Helsper (2008) tarafından geliştirilen ve Adigwe ve van der Walt (2020) tarafından düzenlenen "Parental Mediation (Ebeveyn Arabuluculuğu) Ölçeği" Türkçeye uyarlanmıştır. İkinci aşamada ise nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel araştırma modeli kullanılmış, ebeveynlerin arabuluculuk yaklaşımları belirlenerek çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Doğu Anadolu'da bir il merkezinde yer alan ortaokul öğrenci ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmada iki aşamalı örneklem seçimi uygulanmıştır. Birinci aşamada ölçeğin Türkçeye uyarlanma sürecinde yürütülecek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için çalışma grubu belirlenmiştir (Örneklem grubu 1). Bu aşamada örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, sınırlı bir evrende alt tabakalar veya alt grupların olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Kılıç, 2013). Araştırmada Doğu Anadolu'da bir il merkezinde yer alan eğitim bölgeleri birer tabaka olarak belirlenmiş ve bu tabakalardan rastgele bir okul olmak üzere toplamda beş devlet ortaokulu seçilmiştir. Daha sonra bu okullarda 6. ve 7. sınıf düzeylerinde öğrenim gören 318 öğrencinin ebeveynlerine ölçek formu uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik belirleme çalışmalarının ardından kullanıma hazır olan ölçek formunun uygulanması için araştırmanın ikinci aşamasında yine tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü il merkezindeki eğitim bölgelerinden en az iki okul olmak üzere rastgele seçilen 11 devlet ortaokulu ve dört özel okulda 6. ve 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 665 öğrencinin ebeveynlerine (Örneklem grubu 2) "Ebeveyn Arabuluculuğu Ölçeği" uygulanmıştır.

Tablo 1

Evren ve Örneklem

Evren			Ölçek Uyarlama (Örneklem grubu 1)		Ölçeği uygulama (Örneklem grubu 2)	
Tabakalar	Okul Sayısı	EbeveynSayısı	Okul Sayısı	Ebeveyn Sayısı	Okul Sayısı	Ebeveyn Sayısı
1.Tabaka	5	1075	1	75	3	126
2.Tabaka	7	1319	1	61	4	179
3.Tabaka	5	1020	1	73	2	105
4.Tabaka	6	1142	1	42	3	132
5.Tabaka	6	1109	1	67	3	123
Toplam	29	5665	5	318	15	665

Araştırmada 5. sınıf öğrenci ebeveynleri, çocuklarının ortaokula uyum sürecinde yer almaları ve bilişim teknolojileri dersini ilk defa almaları nedeniyle çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin ortaöğretim kurumlarına geçiş için sınava hazırlık döneminde bulundukları ve bu durumun teknoloji kullanımlarını ve ebeveynlerinin bu konudaki düşüncelerini etkileyebileceği düşünülerek 8. sınıf düzeyindeki öğrenci ebeveynleri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Böylece güvenilir sonuçlar elde edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasına katılan ebeveynlerin demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

		f	%
Yakınlık Derecesi	Anne	500	75
	Baba	156	23
	Diğer	9	2
Meslek	İşçi	73	11
	Devlet Memuru	126	19
	Serbest Meslek	69	10
	Emekli	10	2
	İşsiz	364	55
	Diğer	23	3

Eğitim Durumu	İlkokul	115	17
	Ortaokul	74	11
	Lise	247	37
	Lisans	190	29
	Lisans Üstü	39	6
Yaş	35 ve altı	144	22
	36-40	205	31
	41-45	194	29
	46 ve üzeri	117	18
Aylık Gelir	Düşük	81	12
	Orta	435	65
	İyi	145	22
	Çok iyi	4	1

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun (%75) annelerden oluştuğu görülmektedir. Ebeveynlerin meslekleri incelendiğinde ise yarısından fazlasının (%55) işsiz olduğu dikkati çekmektedir. Ancak herhangi bir yerde çalışmadığını belirten ebeveynlerin %70'i (n=254) ev hanımı olduğunu beyan etmiştir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğunun annelerden oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda bu bulgu anlamlı görülmektedir. Meslek ve yakınlık durumu birlikte incelendiğinde araştırmaya katılan annelerin yarısından fazlasının herhangi bir yerde çalışmadığı belirlenmiştir. Bu durumun ebeveynlerin çocuklarına yönelik ebeveyn arabuluculuğu davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir. Tablo 2'ye göre ebeveynlerin çoğunluğunun (%60) 36-45 yaş aralığında olduğu ve lise-lisans düzeyinde eğitime sahip olduğu (%66); ayrıca aile gelir düzeyinin daha çok orta seviyede olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle ölçek uyarlaması için belirlenen örneklem grubuna "Ebeveyn Arabuluculuğu Ölçeği" uygulanmış ve ulaşılan veriler üzerinden geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Daha sonra oluşturulan bu ölçek formu, "Kişisel Bilgiler Formu" ile birlikte ikinci örneklem grubuna uygulanarak veriler toplanmıştır.

Veri toplama sürecinde dijital ortamda hazırlanan formlar okul yöneticilerine ulaştırılmıştır. İlgili idareci tarafından erişim bağlantıları ve araştırmanın amacını ve yönergeleri içeren bilgilendirici metin mesaj yoluyla

velilere iletilmiştir. Böylece araştırma sürecine katılmaya gönüllü olan veliler formlardaki maddeleri yanıtlayarak sisteme kaydetmişlerdir. "Kişisel Bilgiler Formu"nda ebeveynlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, mesleği gibi kişisel bilgilerine yönelik sorular ve hem kendilerinin hem de çocuklarının teknoloji (bilgisayar, tablet, telefon ve internet) kullanımlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. "Ebeveyn Arabuluculuğu (Parental Mediation) Ölçeği ise Livingstone ve Helsper (2008) tarafından geliştirilmiş ve Adigwe ve van der Walt (2020) tarafından düzenlenmiştir. Araştırmacılar tarafından ölçeğin iki faktörden oluşan 12 maddelik bölümünün Türkçeye uyarlanması için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

"Ebeveyn Arabuluculuğu Ölçeği"nin Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle ölçek maddelerinin Türkçeye çevrilmesi sağlanmıştır. Daha sonra üç alan uzmanı ve iki dilbilim uzmanının görüşleri alınarak oluşturulan ölçek formunun dil geçerliği, toplum kültürüne ve hedef kitleye uygunluğu değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda bazı ölçek maddelerinde düzeltmeler yapılarak ölçek formuna son hâli verilmiştir. Ölçek formu uygulandıktan sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Bu kapsamda doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve güvenirlik analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Veri toplama sürecinin ardından DFA işlemleri yürütülmüştür. Kline'a (2010) göre DFA yapılması için 100-200 arası örneklem sayısı örneklem büyüklüğü için yeterli olmaktadır. Ayrıca faktör analizi için çalışma grubunun madde sayısının en az beş katı olması önerilmektedir (Child, 2006; Kass ve Tinsley, 1979). Böylece DFA çalışmalarını yürütmek için belirlenen örneklem sayısının yeterli olduğu söylenebilir (N=318). AMOS 26 programında analiz işlemleri yürütülmüş ve $\chi 2$, $\chi 2$ /sd, GFI, AGFI, RMSEA, RMR, CFI, NFI ve NNFI (TLI) uyum indeksleri dikkate alınmıştır. Analiz işlemleri sonrasında elde edilen veriler incelendiğinde modifikasyon yapılmadan modelin gerekli uyum iyiliği indekslerini sağladığı görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 3

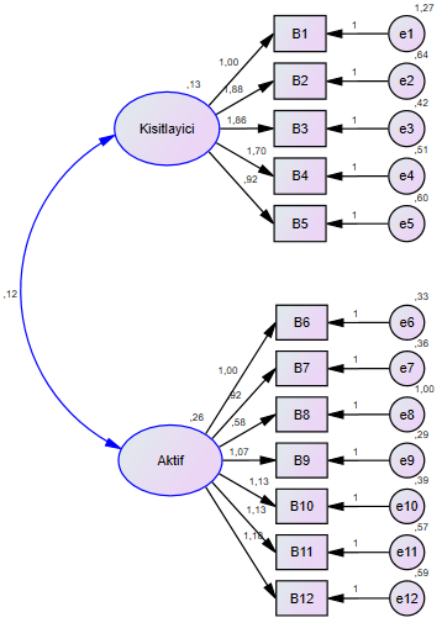
DFA için Uyum İndeksleri Kriterleri ve Analiz Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Kriterler	Gözlenen Değer	Kaynak
$\chi 2$	P< 0.05	0.00	
$\chi 2$ /sd	≤3 = mükemmel uyum ≤5 = orta düzeyde uyum	2.85	(Kline 2005; Sümer, 2000)
GFI/A GFI	GFI>AGFI	0.93>0.90	(Schumacker ve Lomax, 2004; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008)
CFI	≥0.90 = iyi uyum ≥0.95 = mükemmel uyum	0.90	(Tabachnick ve Fidell, 2001)
NFI	≥0.90 = iyi uyum ≥0.95 = mükemmel uyum	0.86	(Kenny, 2010)
NNFI (TLI)	≥0.90 = iyi uyum ≥0.95 = mükemmel uyum	0.88	(Thompson, 2004)
RMR	≤0.05 = mükemmel uyum ≤0.08 = iyi uyum	0.05	(Brown, 2006)
RMSEA	≤0.05 = mükemmel uyum ≤0.08 = iyi uyum	0.07	(Blunch, 2008; MacCallum ve Sehee, 1997)

Tablo 3 incelendiğinde bütün değerlerin iyi düzeyde uyum sağladığı görülmektedir. Sadece NFI ve TLI değeri iyi uyum ölçütüne oldukça yakın bir değer alsa da ideal sınırda yer almamaktadır. Ancak Thompson (2004), DFA sürecinde olabildiğince az düzeltme ile ideal uyum değerlerine yakın sonuçlara ulaşmanın da yeterli olacağını belirtmiştir. Bu nedenle herhangi bir modifikasyon yapılmamış, oluşan modelin yeterli düzeyde uyum değerine sahip olduğu kabul edilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1

Ebeveyn Arabuluculuğu Ölçeği DFA Yol Diyagramı



Ölçeğin doğrulanan faktör yapısına ilişkin maddelerin faktör yük değeri ve madde toplam korelasyonu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Ebeveyn Arabuluculuğu Ölçeğinin Faktör Yapısı

Faktör	Maddeler	Faktör yük değeri	Madde toplam korelasyonu
Kısıtlayıcı	1.Çocuğum için uygunsuz içeriğe sahip dijital medya kullanımına (video uygulamaları, web siteleri…) izin vermem.	0.51	0.35
	2.Çocuğumun katılabileceği çevrim içi medya etkinliklerini önceden belirlerim.	0.56	0.59
	3.Çocuğumun teknoloji kullanım süresini sınırlandırırım.	0.76	0.51
	4.Çocuğumun dijital teknoloji kullanımına günün veya haftanın belirli bir saatinde izin veririm.	0.82	0.44
	5.Çocuğumun teknoloji kullanımına ev ödevi veya ev işleri gibi görevleri tamamlamasının ardından izin veririm.	0.52	0.37
	6.Çocuğumun internette ne yaptığına dikkat ederim.	0.64	0.58
	7.Çocuğumu internetin tehlikeleri hakkında bilgilendiririm (örneğin; rahatsız edici deneyimlerle başa çıkma).	0.76	0.48
Aktif	8.Çocuğumu kendi başına çevrim içi medya etkinliklerinden (web siteleri, sosyal medya…) yeni şeyler keşfetmeye ve öğrenmeye teşvik ederim.	0.52	0.36
	9.Çocuğuma dijital teknolojilerin neden iyi ya da tehlikeli olduğunu açıklarım.	0.72	0.57
	10.Çocuğumla çevrim içi ortamda nelerin yapılabileceği ve nelerin paylaşılamayacağı hakkında konuşurum.	0.74	0.54
	11.Çocuğuma gelişim düzeyine uygun dijital teknoloji içerikleri (web sitesi, uygulama…) öneririm.	0.61	0.57
	12.Çocuğum dijital teknolojiyi kullanırken ona yardım ederim.	0.62	0.58

Tablo 5 incelendiğinde iki faktör altında toplanan maddelerin 0.57 ve 0.83 arasında faktör yük değerine sahip olduğu görülmektedir. Böylece maddelerin iyi düzeyde uyum göstererek anlamlı bir yapı oluşturduğu belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Madde toplam korelasyonu değerleri ise 0.35 ve 0.59 arasında yer almaktadır. Madde toplam korelasyonu için yeterli olarak görülen 0.30 değeri (Büyüköztürk, 2004) göz önünde bulundurulduğunda ölçek maddelerinin birbiriyle iyi düzeyde uyum sağladığı ve iç tutarlılığın yüksek olduğu söylenebilir. Böylece hiçbir ölçek maddesi çıkarılmadan ölçeğe son şekli verilmiştir.

Güvenirlik Analizi

Güvenirlik analizi çalışmalarında Likert tipi ölçekler için uygun görülen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracının Cronbach Alpha katsayısının en az 0.70 olması gerekmektedir (Pedersen ve Lui, 2003). Çalışmada Türkçeye uyarlanan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır. Böylece bu ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca iki faktör için de ayrı olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmış, "kısıtlayıcı" faktörünün 0.71 ve "aktif" faktörünün 0.80 güvenirlik değerine sahip olduğu belirlenmiştir (Tablo 5). Böylece her bir faktörün de kendi içerisinde yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Ölçeğin Güvenirliği

Faktörler	f	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	Birleşik Güvenirlik (CR)	Ortalama Açıklanan Varyans (AVE)
Kısıtlayıcı	5	0.71	0.81	0.48
Aktif	7	0.80	0.87	0.51
Genel	12	0.82		

Tablo 5'te ölçeğe ilişkin birleşik güvenirliği (CR) ve ortalama açıklanan varyans değerleri (AVE) de verilmiştir. Ölçeğin AVE değerinin 0.50'den büyük olması yakınsama geçerliğinin sağlandığına yönelik bir kanıt olarak gösterilebilir (Fornell ve Larcker, 1981). Tablo 6'ya göre ebeveyn arabuluculuğu faktörlerinin AVE değerleri 0.48 ve 0.51olarak ölçülmüştür. Fornell ve Larcker'e (1981) göre ölçeğin AVE değerinin 0.50'nin altında olduğu durumlarda, CR değeri 0.70'in

üzerinde ise AVE değeri yeterli kabul edilebilirdir. Bu doğrultuda Türkçeye uyarlanan "Ebeveyn Arabuluculuğu Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci aşamasında Türkçeye çevrilen ölçek formu ebeveynlere uygulandıktan sonra elde edilen veriler AMOS 26 programına aktarılarak analiz işlemleri yürütülmüştür. İki faktörlü (Aktif ve Kısıtlayıcı) 12 maddeden oluşan ölçek yapısının uyumu Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak incelenmiştir. Analizlerde $\chi 2$, $\chi 2$ /sd, GFI, AGFI, RMSEA, RMR, CFI, NFI ve NNFI (TLI) uyum indeksleri değerleri dikkate alınmıştır. Daha sonra Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, birleşik güvenirlik (CR) hesaplanarak ölçeğin güvenirliği belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise ölçek uyarlama sürecinin ardından kullanıma hazır hâle gelen "Ebeveyn Arabuluculuğu Ölçeği" ve "Kişisel Bilgiler Formu" ikinci çalışma grubunda yer alan ebeveynlere uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26 programına aktarılarak analiz işlemleri yürütülmüştür.

Çalışmada kullanılacak istatistiksel analiz tekniklerinin belirlenebilmesi için normallik analizi yapılmıştır. Bu kapsamda erişilen 722 ebeveyne ait veriler üzerinden analizler yürütülmüş; histogram grafikleri incelenmiş ve mahalanobis uzaklığı da hesaplanarak çarpık veriler, aşırı uç değerler belirlenmiş, veriler temizlenmiştir. Daha sonra kalan 665 ebeveyne ait veriler üzerinden analizler yürütülmüştür. Araştırmada her bir değişken için ayrı olarak Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) katsayıları incelenerek normallik analizi yapılmıştır.

Tablo 6

Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Değişkenler	Skewness	Kurtosis
Aktif Arabuluculuk	-0.29	-0.52
Kısıtlayıcı Arabuluculuk	-0.14	-0.69

Tabachnick ve arkadaşlarına (2013) göre verilerin normal dağılım göstermesi için çarpıklık-basıklık değerlerinin -1.5 ve +1.5 aralığında olması gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırmada incelenen değişkenlere ait verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir (Tablo 6). Böylece çalışmada parametrik

analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda bağımsız gruplar t-testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır. ANOVA analizinde hangi gruplar arasında farklılaşmanın oluştuğunu belirlemek için post-hoc olarak, grup ortalamalarını ortak hata yaklaşımı ile ikili olarak karşılaştırmaya yarayan Tukey testi kullanılmıştır (Bülbül, 2000). Araştırmanın iki aşamasındaki örneklem grubu, veri toplama araçları ve elde edilen veriler ile yürütülen analiz işlemleri Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7

Araştırmanın Yöntemi

	N	Araştırma Modeli	Veri Toplama Araçları	Veri Analizi
Örneklem Grubu 1	318	Ölçek uyarlama	Ebeveyn Arabuluculuğu	Dil geçerliği, DFA, Güvenirlik belirleme analizi (Cronbach Alpha), Birleşik güvenirlik (CR), Ortalama açıklanan varyans (AVE)
Örneklem Grubu 2	665	Betimsel araştırma	Kişisel Bilgiler Formu, Ebeveyn Arabuluculuğu	Normallik analizi, Betimsel istatistikler, Bağımsız gruplar t-testi, ANOVA

Bulgular

Ebeveyn Arabuluculuğu

Ebeveyn arabuluculuğu belirlenirken her bir ebeveyn yaklaşımını belirleyen iki faktör altında verilen yanıtlara göre faktör ortalamaları hesaplanmış ve ebeveynin yüksek ortalamaya sahip olduğu faktör dikkate alınarak sergilediği davranışlarda daha çok o yaklaşıma sahip olduğu yorumu yapılmıştır.

Tablo 8

Ebeveyn Arabuluculuğuna Yönelik Betimsel İstatistikler

Faktörler	*f*	%		SS	SH
Kısıtlayıcı	369	55.5	3.10	0.64	0.25
Aktif	296	44.5	2.93	0.55	0.21
Toplam	665	100			

Tablo 7 incelendiğinde ebeveynlerin daha çok kısıtlayıcı bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. Faktörlere ilişkin ortalama değerleri ise birbirine yakın olmakla beraber kısıtlayıcı faktörüne ait ortalama değeri daha yüksektir. Ancak maddelere yönelik yapılan incelemelerde M6, M7, M9 ve M10 maddelerinin ortalama değerlerinin orta düzeyde katılımı ifade eden üç değerinin üzerinde olduğu dikkat çekmektedir (3.21, 3.18, 3.20, 3.10). Buradan hareketle ebeveynlerin çocuklarını internet kullanımlarında yapabilecekleri ve var olan tehlikelere yönelik onlarla konuşarak bilgilendirdiği; aynı zamanda kullanım sürelerini sınırlandırdığı, belirli kurallara göre kullanımın sağlandığı ve böylece daha çok kısıtlamaya gidildiği yorumu yapılabilir.

Ebeveynlere İlişkin Demografik Değişkenler, Teknoloji Kullanımı ve Ebeveyn Arabuluculuğu

Ebeveyn yaklaşımlarının cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, meslek ve aylık gelir düzeyi demografik değişkenlerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Bu süreçte cinsiyet için bağımsız gruplar t-testi, diğer değişkenler için ANOVA analizi uygulanmıştır. Uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre cinsiyetin ebeveyn arabuluculuk yaklaşımları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür (taktif= 1.27, $p>0.05$; tkısıtlayıcı=1.19, $p>0.05$). Ayrıca yapılan ANOVA analizleri sonucunda yaş (Faktif= 0.88, $p>0.05$; Fkısıtlayıcı=1.26, $p>0.05$), eğitim düzeyi (Faktif= 2.21, $p>0.05$; Fkısıtlayıcı=0.23, $p>0.05$), aylık gelir düzeyi (Faktif= 2.15, $p>0.05$; Fkısıtlayıcı=0.94, $p>0.05$) ve meslek (Faktif= 1.24, $p>0.05$; Fkısıtlayıcı=0.70, $p>0.05$) değişkenlerinin de ebeveyn arabuluculuğu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Ebeveynlerin bilgisayar, tablet, telefon ve internet kullanım sıklığına göre ebeveyn arabuluculuğu yaklaşımlarının farklılaşma durumunu incelemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre bilgisayar (Faktif= 1.08, $p>0.05$; Fkısıtlayıcı=0.20, $p>0.05$) ve tablet (Faktif= 0.37, $p>0.05$; Fkısıtlayıcı=1.13, $p>0.05$) değişkenlerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Telefon kullanımı aktif arabuluculuk üzerinde anlamlı bir farklılık oluştururken (Tablo 7), kısıtlayıcı arabuluculuk üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır (Fkısıtlayıcı=0.75, $p>0.05$). İnternet kullanımının ise hem aktif arabuluculuk hem de kısıtlayıcı arabuluculuk yaklaşımı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Yapılan ANOVA analizinde hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu belirlemek için Tukey testi kullanılmıştır (Tablo 9). Daha sonra grupların betimsel istatistik sonuçları incelenmiş, ulaşılan sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9

Telefon Kullanımı ve İnternet Kullanımı Değişkenlerine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık Oluşan Gruplar
Aktif arabuluculuk	Gruplar arası	7.24	1.45	4.98	0.00	Telefon Kullanımı 1 saatten az - 3-4 saat
	Gruplar içi	191.80	0.29			
	Toplam	199.04				
Aktif arabuluculuk	Gruplar arası	4.24	0.84	2.84	0.03	İnternet Kullanımı 1-2 saat-Kullanmayan 1-2 saat-2-3 saat
	Gruplar içi	194.84	0.30			
	Toplam	199.04				
Kısıtlayıcı arabuluculuk	Gruplar arası	5.66	1.13	2.83	0.04	İnternet Kullanımı 1-2 saat-3-4 saat
	Gruplar içi	263.88	0.40			
	Toplam	269.54				

*p< .05

Tablo 10

Teknoloji Kullanımlarına Göre Ebeveyn Arabuluculuğuna Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N		SS
Telefon kullanımı – Aktif arabuluculuk			
1 saatten az	114	2.97	0.50
3-4 saat	164	3.21	0.55
İnternet kullanımı – Aktif arabuluculuk			
Kullanmayan	7	3.09	0.53
1-2 saat	277	3.26	0.54
3-4 saat	157	3.42	0.55
İnternet kullanımı – Kısıtlayıcı arabuluculuk			
1-2 saat	277	2.96	0.66
3-4 saat	157	2.11	0.60

Tablo 10 incelendiğinde telefon kullanımı 1 saatten az olan ebeveynlerin aktif arabuluculuk puanlarının, 3-4 saat olan ebeveynlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. İnternet kullanımında ise 1-2 saat kullanan ebeveynlerin internet kullanmayan ebeveynlere göre ve 3-4 saat kullanan ebeveynlerin 1-2 saat kullanan ebeveynlere göre aktif arabuluculuk puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu; 1-2 saat kullanan ebeveynlerin 3-4 saat kullanan ebeveynlere göre kısıtlayıcı arabuluculuk puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle telefon ve internet kullanımının daha fazla olduğu grupta ebeveynlerin aktif arabuluculuk yaklaşımı sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca daha az internet kullanan gruptaki ebeveynlerin daha fazla kısıtlayıcı yaklaşım sergiledikleri yorumu yapılabilir.

Çocukların Teknoloji Kullanımları ve Ebeveyn Arabuluculuğu

Ebeveynlerin arabuluculuk yaklaşımlarının (aktif-kısıtlayıcı) çocuklarının bilgisayar, tablet, telefon ve internet kullanım düzeylerine göre farklılaşma durumunu belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre çocukların teknoloji kullanımlarına göre ebeveynlerin aktif arabuluculuk puanlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı, kısıtlayıcı arabuluculuk puanlarında ise bazı gruplarda anlamlı farklılıklar oluştuğu belirlenmiş (Tablo 11) ve Tukey testi ile farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu incelenmiştir. Gruplar arası farklılaşmalar incelenirken betimsel istatistik analizleri de yapılarak sonuçlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11

Çocukların Teknoloji Kullanımlarına Göre Ebeveyn Yaklaşımları ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık Oluşan Gruplar
Bilgisayar Kullanımı	Gruplar arası	5.49	1.10	2.74	0.02	1 saatten az – 3-4 saat
	Gruplar içi	264.05	0.40			
	Toplam	269.54				

Tablet Kullanımı	Gruplar arası	7.78	1.55	3.92	0.00	1 saatten az – 3-4 saat
	Gruplar içi	261.76	0.40			
	Toplam	269.54				
Telefon Kullanımı	Gruplar arası	10.94	2.19	5.57	0.00	1 saatten az – 3-4 saat 1-2 saat – 3-4 saat
	Gruplar içi	258.60	0.40			
	Toplam	269.54				
İnternet Kullanımı	Gruplar arası	14.48	2.90	7.48	0.00	1 saatten az – 3-4 saat
	Gruplar içi	255.06	0.39			
	Toplam	269.54				

*p< .05

Tablo 12

Çocuklarının Teknoloji Kullanımlarına Göre Ebeveyn Arabuluculuğuna Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS
Bilgisayar kullanımı – Kısıtlayıcı arabuluculuk			
1 saatten az	101	3.07	0.83
3-4 saat	55	2.76	0.68
Tablet kullanımı – Kısıtlayıcı arabuluculuk			
1 saatten az	68	3.03	0.67
3-4 saat	41	2.73	0.68
Telefon kullanımı – Kısıtlayıcı arabuluculuk			
1 saatten az	141	2.96	0.61
1-2 saat	189	2.10	0.64
3-4 saat	118	2.01	0.65
İnternet kullanımı – Kısıtlayıcı arabuluculuk			
1 saatten az	118	3.12	0.60
3-4 saat	280	2.59	0.66

Tablo 11 ve Tablo 12 incelendiğinde bilgisayar, tablet, telefon ve internet kullanımı 1 saatten az olan çocukların ebeveynlerinin 3-4 saat olan çocukların ebeveynlerine göre, telefon kullanımı 1-2 saat olan çocukların ebeveynlerinin de 3-4 saat olan çocukların ebeveynlerine göre kısıtlayıcı arabuluculuk puanlarının

anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle daha düşük teknoloji kullanımına sahip çocukların ebeveynlerinin çocuklarının teknoloji kullanımları üzerinde daha fazla kısıtlama uyguladıkları söylenebilir. Bu davranışları üzerinde ebeveynlerin fazla teknoloji kullanımı risklerine yönelik endişeleri etkili olabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Livingstone ve Helsper (2008) tarafından geliştirilen ve Adigwe ve van der Walt (2020) tarafından düzenlenen "Ebeveyn Arabuluculuğu (Parental Mediation) Ölçeği"nin iki faktörden oluşan bölümünün Türkçeye uyarlanması ve ebeveynlerin arabuluculuk yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda üç alan uzmanı ve iki dil uzmanı görüşleri alınarak ölçek maddelerinin Türkçeye çevirisi yapılmış ve oluşturulan ölçek formu geçerlik ve güvenirlik analizleri için ortaokul öğrenci ebeveynlerine uygulanmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir il merkezinde her eğitim bölgesi bir tabaka olarak belirlenmiş ve her tabakada yer alan okullardan bir okul rastgele seçilerek toplamda 318 6. ve 7. sınıf öğrenci ebeveynlerine ölçek formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler istatistik programına aktarılmış ve analiz işlemleri yürütülmüştür. Öncelikle DFA çalışmalarını yürütmek için belirlenen örneklem sayısı değerlendirilmiş ve yeterli büyüklüğe sahip olduğu görülmüştür (Kline, 2010). Böylece DFA işlemleri yürütülmüş ve $\chi 2$, $\chi 2$ /sd, GFI, AGFI, RMSEA, RMR, CFI, NFI ve NNFI (TLI) uyum indeksleri dikkate alınmıştır. Analiz işlemleri sonrasında elde edilen veriler incelendiğinde modifikasyon yapılmadan modelin gerekli uyum iyiliği indekslerini sağladığı görülmüştür. İki faktör (Kısıtlayıcı, Aktif) altında toplanan maddelerin 0.57 ve 0.83 arasında yük değerine sahip olduğu; böylece maddelerin iyi düzeyde uyum göstererek anlamlı bir yapı oluşturduğu belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Ayrıca madde toplam korelasyonu değerleri 0.35 ve 0.59 arasında değer alarak ölçek maddelerinin birbiriyle iyi düzeyde uyum sağladığını ve iç tutarlılığın yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmış; böylece ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca iki faktör için de ayrı olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları "kısıtlayıcı" faktörü için 0.71 ve "aktif" faktörü için ise 0.80 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin her iki faktörü için birleşme güvenirliği ve yakınsama geçerliğinin de yeterli düzeyde sağlandığı belirlenmiştir (Fornell ve Larcker, 1981). Böylece alana geçerli ve güvenilir bir ölçek kazandırıldığı söylenebilir.

Araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olan 722 6. ve 7. sınıf öğrenci ebeveynine uygulanmıştır. Elde edilen veriler istatistik programına aktarılmış; histogram grafikleri incelenmiş ve mahalanobis uzaklığı da hesaplanarak çarpık veriler, aşırı uç değerler belirlenmiştir. Böylece veriler temizlenerek 665 ebeveyne ait veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırmada öncelikle her bir değişken için ayrı olarak Skewness ve Kurtosis katsayıları hesaplanarak normallik analizi yapılmıştır. Ulaşılan katsayı değerleri -1.5 ve +1.5 değerleri arasında yer aldığından verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Böylece ebeveynlerin arabuluculuk yaklaşımlarını ortaya koymak için parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Ebeveynlerin arabuluculuk yaklaşımları öncelikle betimsel istatistik analizi ile incelenmiş, ebeveynlerin daha çok kısıtlayıcı bir yaklaşım sergilediği görülmüştür. Livingstone ve Bober'e (2006) göre ebeveynler genellikle çocuklarıyla sağlıklı bir iletişim kurarak problemlere çözüm üretmek yerine kısıtlayıcı veya yasaklayıcı bir yaklaşım sergilemektedir. Nikken ve Jansz (2014) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynlerin kısıtlayıcı arabuluculuk davranışlarının yaygın olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde ülkemizde yürütülen çalışmalarda da ebeveynlerin çocuklarının internet kullanımlarında daha çok kısıtlayıcı arabuluculuğu tercih ettikleri görülmüştür (Kaşıkçı vd., 2014; Özsoy ve Atılgan, 2018; Sarı ve Kunt, 2014; Turgut ve Aslan, 2016).

Araştırmada kısıtlayıcı arabuluculuk puanlarının daha yüksek olmasına rağmen ölçek maddelerine yönelik yapılan incelemelerde aktif arabuluculuk faktörü altında yer alan M6, M7, M9 ve M10 maddelerinin orta düzeyde katılımı ifade eden ortalama değerine sahip olduğu dikkat çekmiştir (3.21, 3.18, 3.20, 3.10). Buradan hareketle ebeveynlerin, internet kullanımlarında yapabilecekleri ve var olan tehlikelere yönelik almaları gereken önlemleri konuşarak çocuklarını bilgilendirdiği; aynı zamanda kullanım sürelerini sınırlandırdığı, belirli kurallara göre kullanımın sağlandığı ve böylece daha çok kısıtlamaya gidildiği yorumu yapılabilir. Nitekim Steinfeld (2021) çalışmasında arabuluculuk stratejilerini ebeveynlik tarzlarıyla karşılaştırmış ve kısıtlayıcı ve aktif arabuluculuğun dengeli bir kombinasyonunun ergenlerin güçlü bir dizi norm ve sınır geliştirmeleri ve kendi internet etkinliklerini kendi kendilerine düzenleyebilmeleri için en iyi zemini sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Kirwil'in (2009) çalışmasında ise araştırma sonuçları, her ebeveyn arabuluculuğu yaklaşımının çocukların çevrim içi içerik riski yaşama olasılığını azaltma potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca

Kirwil (2009) kısıtlayıcı arabuluculuğun (zaman veya içerik açısından) kısıtlayıcı olmayan arabuluculuğa tercih edilmesinin bir ülkenin çocuk yetiştirmedeki değer yönelimine bağlı olduğunu belirtmiştir. Gür ve Türel'in (2022) ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmada ebeveynlerin çocuklarına karşı yüksek denetim ve kısıtlayıcı davranışlar sergilemesinde araştırmanın yapıldığı ülke ve bölgenin kültürel yapısının ve çocuk yetiştirme tarzının etkili olabileceği ifade edilmiştir.

Araştırmada ebeveynlerin demografik özellikleri ve teknoloji kullanımları ile ebeveyn arabuluculuğu yaklaşımlarındaki farklılaşma incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, aylık gelir düzeyi ve meslek değişkenlerinin ebeveyn arabuluculuk yaklaşımları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Dulkadir Yaman ve Kabakçı Yurdakul'un (2022) yürüttüğü araştırmada ebeveyn arabuluculuğu üzerinde ebeveynlerin eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Gözüm'ün (2021) çalışmasında ise ebeveynlerin eğitim düzeylerine ve sosyoekonomik düzeylerine göre ebeveyn arabuluculuğunda anlamlı farklılık oluştuğu belirlenmiştir. Durak'ın (2019) çalışmasında da çocukların internet kullanımında ebeveynlerinin arabuluculuk düzeylerinin yaş, eğitim düzeyi ve internet kullanım deneyimlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Böylece alan yazınında bu değişkenlerin incelendiği daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Araştırmada teknoloji kullanımlarına göre yapılan analizler incelendiğinde tablet ve bilgisayar kullanımı arabuluculuk yaklaşımları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmazken telefon ve internet kullanımının, arabuluculuk yaklaşımları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Telefon ve internet kullanımının daha fazla olduğu ebeveynlerin aktif arabuluculuk yaklaşımı sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu, daha az internet kullanan ebeveynlerin daha fazla kısıtlayıcı yaklaşım sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bakó ve Tőkés (2018), dijital teknoloji kullanımından ve farkındalığından yoksun ebeveynlerin çocukların dijital deneyimlerini şekillendirmeye karşı pasif tavır sergilediklerini ve çocukları için rol model olma gerçeğini görmezden geldiklerini belirtmiştir. Livingstone vd. (2018), interneti sık kullanan ebeveynlerin dijital becerilerinin iki katına çıktığına vurgu yapmaktadır. Bu noktada ebeveynlerin teknoloji kullanımlarının dijital becerilerini geliştirme konusunda belirleyici olabileceği ve böylece çocuklarının teknoloji kullanımlarına yönelik yaklaşımlarını etkileyebileceği söylenebilir. Nitekim Bayzan vd. (2023),

yürüttükleri tarama çalışmasında ebeveynlerin sahip oldukları dijital becerilerin arabuluculuk yaklaşımları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Livingstone vd. (2017) çalışmasına göre ebeveyn ve çocuğun dijital becerilerinin düşük olduğu durumda kısıtlayıcı arabuluculuk tercih edilmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre çocukların teknoloji kullanımlarına göre ebeveynlerin aktif arabuluculuk puanlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı, kısıtlayıcı arabuluculuk puanlarında ise bazı gruplarda anlamlı farklılıklar oluştuğu belirlenmiştir. Daha düşük teknoloji kullanımına sahip çocukların ebeveynlerinin çocuklarının teknoloji kullanımları üzerinde daha fazla kısıtlama uyguladıkları görülmüştür. Bu araştırma sonucuna göre ebeveynlerin sergiledikleri kısıtlayıcı yaklaşımların çocukların teknoloji kullanım süresinde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Turgut ve Aslan'ın (2016) ebeveyn arabuluculuğu ile çocukların internetteki riskli davranışlarını araştırdıkları çalışmasında, ebeveynlerin sergiledikleri kısıtlayıcı arabuluculuk yaklaşımının çocuklarının internet bağımlılığına yönelik davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adigwe ve van der Walt (2020) çalışmasında da ebeveynlerin kısıtlayıcı arabuluculuğu ile çocuklarının dijital medya kullanımı ve risklere eğilim oranının azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca hem ebeveyn hem de çocuklardan elde edilen veriler bu sonuç üzerinde tutarlılık göstermektedir. Ancak bu konuda alan yazınında yer alan sonuçlar hâlâ tartışmalıdır (Huang vd., 2023; Steinfeld, 2021). Öyle ki, Chandrima vd. (2020) ve Huang vd. (2023) çalışmalarında ebeveynlerin arabuluculuk yaklaşımının çocuklarının internet kullanımı ve riskli davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle alan yazınında bu konu üzerine yapılacak daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Ebeveynlerin aşırı teknoloji kullanımı sonucunda çocuklarının karşılaşabileceği risk ve tehlikelere yönelik endişeleri, kısıtlayıcı davranışları üzerinde etkili olabilir. Bu nedenle yapılacak araştırmalarda dijital beceri yetkinliği, farkındalık düzeyi, riskli etkinliklere katılım ve internet kullanım oranlarının yanı sıra ebeveynlerin kaygı düzeyleri de arabuluculuk stratejileri ile birlikte incelenebilir. Ayrıca gelecekte yapılacak araştırmalarda çalışmanın yürütüldüğü bölgenin kültürel özellikleri ve değer yargıları göz önünde bulundurularak ebeveyn yaklaşımları incelenebilir. Bunun yanı sıra ebeveyn arabuluculuk stratejileri sosyo-ekonomik durum, aile içi ilişkiler, kişilik özellikleri ve ebeveynlik stilleri bağlamında ele alınabilir. Araştırmada katılımcıların çoğunluğu ev hanımlarından

oluşmaktadır. Bu durumun araştırma sonuçları üzerinde belirleyici olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle yapılacak araştırmalarda annelerin çalışma durumu ebeveyn arabuluculuğu ile ilişkilendirilerek sonuçlar karşılaştırılabilir. Alan yazınında yer alan araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin dijital becerilerinin desteklenmesi, fırsat ve risk farkındalıklarının sağlanması ebeveynlerin etkili bir arabuluculuk yaklaşımı sergilemelerinde belirleyici olabilmektedir. Bu nedenle okullarda rehberlik hizmetleri kapsamında velilerin bu konuda bilgilendirilmesi, aile katılımlı etkinliklerin düzenlenmesi faydalı olabilir. Ayrıca bu etkinlikler kapsamında "Ebeveyn Arabuluculuğu Ölçeği" aktif bir şekilde kullanılarak gerçekleştirilen rehberlik hizmetleri sonucunda, ebeveynlerin çocuklarının medya kullanımlarına yönelik sergiledikleri yaklaşım ve davranışların nasıl şekillendiği araştırılabilir.

Yazar Katkıları: Duygu GÜR (%60), Yalın Kılıç TÜREL (%40)

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ediyoruz.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma Fırat Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulunun 24/03/2022 tarihli E-97132852-100-163091 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Extended Summary (Genişletilmiş Özet)

Introduction

Today, it has become an important issue for children to protect themselves from online risks and threats while realizing their digital rights (Gür and Türel, 2022; Livingstone and Helsper, 2010). Researchers are looking at this process from the perspective of the term parental mediation, which highlights parental approaches, practices, and the roles they play regarding children's internet use. According to the literature, there are two main forms of parental mediation: active/instructive and restrictive mediation (Kirwil, 2009; Shin et al., 2012). Active mediation is when parents talk to their children about digital media use and provide guidance (Chen and Chng, 2016). Restrictive mediation refers to parents regulating their children's online time and activities by controlling, limiting, and setting rules according to various conditions (doing homework, helping with housework, etc.) (Chen and Chng, 2016; Valcke et al., 2011). Parental mediation is generally seen as a useful strategy for preventing online risks (Álvarez et al., 2013). However, studies in this field are still quite few (Geržičáková et al., 2023; Gür and Türel, 2022; Han et al., 2024; Rodríguez-de-Dios et al., 2018). Additionally, when we examined the studies conducted in our country, we did not find a scale that could reveal the parental mediation of parents of secondary school students through parental responses and include the two main forms of parental mediation (active and restrictive). In this research, we aimed to adapt the "active mediation" and "restrictive mediation" dimensions of the "parental mediation" scale developed by Livingstone and Helsper (2008) and edited by Adigwe and van der Walt (2020) into Turkish. We also determined the parents' mediation and examined it for several variables.

Method

This two-stage study employs the quantitative research method. In the first stage, we conducted scale adaptation analyses. In the second stage, we used the descriptive research model. The population of the research consists of the parents of students studying in secondary schools located in a city center in the east of Turkey. In this study, we selected the sample using the stratified sampling method. With this method, we determined the educational regions in the universe

as a layer and randomly selected one school from these layers in the first stage and two schools in the second stage. In the first phase of the research, we applied the scale form to the parents of 318 students studying at the 6th and 7th-grade levels in five public secondary schools and conducted validity and reliability studies. In the second phase of the research, we applied the Personal Information Form and the Parental Mediation Scale to the parents of 665 students studying at the 6th and 7th-grade levels in 11 public secondary schools and four private schools. During the scale adaptation analysis process, we tested the scale structure with confirmatory factor analysis (CFA) and examined the fit index values. By determining the Cronbach Alpha reliability coefficient and composite reliability (CR) values, we also performed reliability analysis on the scale. In the second stage of the research, we first examined the skewness and kurtosis coefficients and normal distribution graphs for normality analysis. According to the findings, the research data exhibits a normal distribution. We then conducted descriptive statistical analyses, independent sample t-tests, and ANOVA analyses.

Findings

Following the data collection process, we conducted CFA procedures. According to Kline (2010), a sample size of 100–200 is sufficient for the sample size to perform CFA. Kass and Tinsley (1979) recommend that the study group for factor analysis should be at least five times the number of items. Therefore, we can conclude that the number of samples determined for CFA studies (N=318) is sufficient. Then, using CFA, we examined the fit index values and found that they were acceptable. The items under two factors had factor loading values between 0.57 and 0.83, and item total correlation values were between 0.35 and 0.59. The Cronbach Alpha reliability coefficients of the scale and each sub-factor (restrictive and active) are as follows: 0.82, 0.71, and 0.80, respectively. Therefore, we can conclude that the scale items exhibit high internal consistency and are well-compatible with each other (Büyüköztürk, 2004; Tabachnick and Fidell, 2001).

According to the average values of the factors, parents were more likely to apply restrictive mediation strategies. According to the independent group t-test, gender did not make a significant difference in parental mediation. Additionally, the ANOVA analyses revealed that age, education level, monthly income level, occupation variables, and parents' computer and tablet use did not significantly

influence parental mediation. While phone use made a significant difference in active mediation, it did not make a significant difference in restrictive mediation. Internet use made a significant difference between active mediation and restrictive mediation. In the group with higher phone and internet usage, parents' level of active mediation was higher. Parents in the group that used less internet showed a more restrictive approach. There was no significant difference in parents' active mediation scores according to children's technology use, but there were significant differences in restrictive mediation scores in some groups. Parents of children with lower technology use applied more restrictions to their children's technology use.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

The research's findings indicate that parents inform their children by discussing safe internet usage practices and preventative measures against current threats. However, it performs more restrictive mediation than active mediation by limiting the duration of use and ensuring use according to certain rules and conditions. Steinfeld (2021) and Nikken ve Jansz (2014) found similar results in their research. Kirwil (2009) stated that which parental mediation is more preferred depends on a country's value orientation in raising children. Therefore, future research can examine parental mediation by considering the cultural characteristics and value judgments of the region conducting the study.

Kaynakça

Adigwe, I., and van der Walt, T. (2020). Parental mediation of online media activities of children in Nigeria: A parent-child approach. *Computers in Human Behavior Reports*, *2*, 100041.

Akungu, O. A., Chen, S., and Su, C. H. (2024). Longitudinal association of adolescents' perceptions of parental mediations and compulsive Internet use. *Computers in Human Behavior*, *150*, 107989.

Álvarez, M., Torres, A., Rodríguez, E., Padilla, S., and Rodrigo, M. J. (2013). Attitudes and parenting dimensions in parents' regulation of Internet use by primary and secondary school children. *Computers & Education*, *67*, 69-78.

Bakó, R. K., and Tőkés, G. E. (2018). Parental mediation and Romanian young children's digital practices. *Revista Romana de Sociologie*, *29*(1/2), 23-36.

Bayzan, Ş. (2023). Parent opinions on distance education practices in the emergency remote education period in Turkey. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, *6*(2), 273-294.

Blunch, N. J. (2008). *Introduction to structural equation modelling: Using SPSS and AMOS*. Los Angeles: Sage Publications.

Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.

Bülbül, S. E. (2000). Çoklu karşılaştırma testleri ve bir örnek uygulama. *Öneri Dergisi*, *3*(14), 95-100.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı.* Pegem A Yayıncılık.

Carvalho, J., Francisco, R., and Relvas, A. P. (2015). Family functioning and information and communication technologies: How do they relate? A literature review. *Computers in Human Behavior*, *45*, 99-108.

Chandrima, R. M., Kircaburun, K., Kabir, H., Riaz, B. K., Kuss, D. J., Griffiths, M. D., and Mamun, M. A. (2020). Adolescent problematic internet use and parental mediation: A Bangladeshi structured interview study. *Addictive Behaviors Reports*, *12*, 100288.

Chen, V. H. H., and Chng, G. S. (2016). Active and restrictive parental mediation over time: Effects on youths' self-regulatory competencies and impulsivity. *Computers & Education*, *98*, 206-212.

Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. A&C Black.

Chou, M. J., and Fen, C. F. (2014). Parent-child Play within Information Technology: A Quest for Quality Family Atmosphere. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *122*, 273-282.

Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication theory, 21*(4), 323-343.

Çelen, F. K., Çelik, A., and Seferoğlu, S. S. (2011). Çocukların internet kullanımları ve onları bekleyen çevrim içi riskler. *Akademik Bilişim*, *2*(4), 645-652.

Darling, N., and Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, *113*(3), 487.

Dhir, A., Chen, S., and Nieminen, M. (2015). Psychometric validation of the Chinese compulsive internet use scale (CIUS) with Taiwanese high school adolescents. *Psychiatric Quarterly*, *86*, 581-596.

Dogan, H., Bozgeyikli, H., and Bozdas, C. (2015). Perceived parenting styles as predictor of Internet addiction in Adolescence. *International Journal of Research in Education and Science*, *1*(2), 167-174.

Duerager, A., and Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's internet safety?*

Dulkadir Yaman, N., and Kabakçı Yurdakul, I. (2022). Exploring Parental Mediation of Internet Use Through Young Children's Perspective. *Education and Information Technologies*, *27*(6), 7451-7469.

Durak, A. (2019). *Ebeveyn arabuluculuğunun bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M., and Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and violent behavior*, *35*, 62-72.

Fornell, C., and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, *18*(1), 39-50.

Geržičáková, M., Dedkova, L., and Mýlek, V. (2023). What do parents know about children's risky online experiences? The role of parental mediation strategies. *Computers in Human Behavior*, *141*, 107626.

Gómez, P., Harris, S. K., Barreiro, C., Isorna, M., and Rial, A. (2017). Profiles of Internet use and parental involvement, and rates of online risks and problematic Internet use among Spanish adolescents. *Computers in Human Behavior*, *75*, 826-833.

Gözüm, A. İ. C. (2021). Çocukların oynadığı dijital oyunlara yönelik ebeveyn arabuluculuk stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. III. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Gözüm, A. İ. C., and Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 82-100.

Gutnick, A. L., Robb, M., Takeuchi, L., and Kotler, J. (2011, March). Always connected: The new digital media habits of young children. In *New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop*.

Gür, D., and Türel, Y. K. (2022). Parenting in the digital age: Attitudes, controls and limitations regarding children's use of ICT. *Computers & Education*, *183*, 104504.

Haddon, L. (2006). The contribution of domestication research to in-home computing and media consumption. *The information society*, *22*(4), 195-203.

Han, Y., Kim, S., Lee, T., and Kim, S. (2024). Family factors and offline/online risk behaviors among South Korean adolescents: A multidimensional approach using latent profile analysis. *Children and Youth Services Review*, *156*, 107230.

Hooper, D., Coughlan, J., and Mullen, M. (2008, September). Evaluating model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature. In *7th European Conference on research methodology for business and management studies* (pp. 195-200).

Horzum, M. B., and Bektas, M. (2014). Examining the internet use aim and internet parental style of primary school students in terms of various variables. *Croatian Journal of Education*, *16*(3), 745-778.

Huang, S., Lai, X., Li, Y., Wang, W., Zhao, X., Dai, X., ... and Wang, Y. (2023). Does parental media mediation make a difference for adolescents? Evidence from an empirical cohort study of parent-adolescent dyads. *Heliyon*, *9*(4).

Kass, R.A., and Tinsley, H.E.A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, *11*, 120-138.

Kaşıkçı, D. N., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E., and Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim, 39*(171), 230-243.

Kenny, D. A. (2010). Measuring model fit. 12 Nisan 2023 tarihinde http://davidakenny.net/cm/fit.htm adresinden ulaşılmıştır.

Khurana, A., Romer, D., Betancourt, L. M., Brodsky, N. L., Giannetta, J. M., and Hurt, H. (2015). Stronger working memory reduces sexual risk taking in adolescents, even after controlling for parental influences. *Child development*, *86*(4), 1125-1141.

Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, *3*(1), 44-6.

Kirwil, L. (2009). Parental mediation of children's internet use in different European countries. *Journal of Children and Media*, *3*(4), 394-409.

Kline, R. B. (2010). *Principals and practice of structural equation modeling* (3. baskı). Guilford Press.

Kline, T. J. B. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation.* Sage Publications Inc.

Koutamanis, M., Vossen, H. G., Peter, J., and Valkenburg, P. M. (2013). Practice makes perfect: The longitudinal effect of adolescents' instant messaging on their ability to initiate offline friendships. *Computers in Human Behavior, 29*(6), 2265-2272.

Lau, W. W. F., and Yuen, A. H. K. (2013). Adolescents' risky online behaviours: The influence of gender, religion, and parenting style. *Computers in Human Behavior, 29*(6), 2690e2696.

Lee, S.-J. (2012). Parental restrictive mediation of children's internet use: Effective for what and for whom? *New Media & Society, 15*(4), 466e481.

Lee, S.-J., and Chae, Y.-G. (2012). Balancing participation and risks in Children's internet Use: The role of internet literacy and parental mediation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15*(5), 257e262.

Livingstone, S., and Bober, M. (2006). Regulating the internet at home: contrasting the perspectives of children and parents. In*: Buckingham, David and Willett, Rebekah, (eds.) Digital Generations: Children, Young People, and New Media (pp. 93-113).* New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Livingstone, S., and Byrne, J. (2018). Parenting in the digital age: The challenges of parental responsibility in comparative perspective. *In: Digital Parenting: The Challenges for Families in the Digital Age,* Yearbook 2018 / [ed] Mascheroni, Giovanna, Cristina Ponte, & Ana Jorge, Gothenburg: Nordicom, University of Gothenburg, 2018, p. 19-30

Livingstone, S., and Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, *12*(2), 309-329.

Livingstone, S., and Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, *52*(4), 581-599.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries.* EU Kids Online, Deliverable D4. EU Kids Online Network, London, UK.

Livingstone, S., Mascheroni, G., and Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New media & society*, *20*(3), 1103-1122.

Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., and Folkvord, F. (2017). Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation. *Journal of Communication*, *67*(1), 82-105.

MacCallum, R. C., and Sehee, H. (1997). Power analysis in covarience structure modeling using GFI and AGFI. *Multivariate Behavioral Research, 2*(32), 193- 210.

Meerkerk, G. J., Van Den Eijnden, R. J., Vermulst, A. A., and Garretsen, H. F. (2009). The compulsive internet use scale (CIUS): some psychometric properties. *Cyberpsychology & Behavior*, *12*(1), 1-6.

Miltuze, A., Sebre, S. B., and Martinsone, B. (2021). Consistent and appropriate parental restrictions mitigating against children's compulsive internet use: a one-year longitudinal study. *Technology, Knowledge and Learning*, *26*, 883-895.

Nikken, P., and Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and technology, 39*(2), 250-266

Özsoy, D., and Atılgan, S. S. (2018). Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki 0-8 yaş grubu çocukların internet kullanımı ve bu kapsamda ebeveyn arabuluculuğu: Nitel bir araştırma. *Selçuk İletişim*, *11*(2), 96-125.

Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., Kroff, S. L., and Memmott-Elison, M. K. (2018). The protective role of parental media monitoring style from early to late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*, 445-459.

Park, S. K., Kim, J. Y., and Cho, C. B. (2008). Prevalence of Internet addiction and correlations with family factors among South Korean adolescents. *Adolescence*, *43*(172).

Pedersen, S., and Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *Educational Technology Research and Development, 51*(2), 57–76.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part II: Do they really think differently? *Horizon, 9*(6), 1-9.

Reich, S. M., Subrahmanyam, K., and Espinoza, G. (2012). Friending, IMing, and hanging out face-to-face: overlap in adolescents' online and offline social networks. *Developmental psychology*, *48*(2), 356.

Rodríguez-de-Dios, I., van Oosten, J. M. F., and Igartua, J.-J. (2018). A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*, *82*, 186-198.

Sarı, S., and Kunt, H. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre internet kullanım durumlarının belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (40), 263-280.

Sasson, H., and Mesch, G. (2014). Parental mediation, peer norms and risky online behavior among adolescents. *Computers in Human Behavior*, *33*, 32-38.

Schumacker, R. E., and Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology press.

Sela, Y., Zach, M., Amichay-Hamburger, Y., Mishali, M., and Omer, H. (2020). Family environment and problematic internet use among adolescents: The mediating roles of depression and Fear of Missing Out. *Computers in Human Behavior*, *106*, 106226.

Shin, W., and Ismail, N. (2014). Exploring the role of parents and peers in young adolescents' risk taking on social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17*(9), 578-583.

Shin, W., and Kang, H. (2016). Adolescents' privacy concerns and information disclosure online: The role of parents and the Internet. *Computers in Human Behavior*, *54*, 114-123.

Shin, W., Huh, J., and Faber, R. J. (2012). Tweens' online privacy risks and the role of parental mediation. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 56*(4), 632-649.

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., ... and Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries.

Steinfeld, N. (2021). Parental mediation of adolescent Internet use: Combining strategies to promote awareness, autonomy and self-regulation in preparing youth for life on the web. *Education and Information Technologies*, *26*(2), 1897-1920.

Sümer, N. (2000). Yapisal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49–74.

Symons, K., Vanwesenbeeck, I., Walrave, M., Van Ouytsel, J., and Ponnet, K. (2020). Parents' concerns over internet use, their engagement in interaction restrictions, and adolescents' behavior on social networking sites. *Youth & society*, *52*(8), 1569-1581.

Şen, M., Demir, E., Teke, N., and Yılmaz, A. (2020). Erken çocukluk ebeveyn medya aracılık ölçeği geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (53).

Tabachnick, B. G. and Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (Fourth Edition). Boston: Ally And Bacon.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., and Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.

Thompson, B. (2004). Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications. *Washington, DC*, *10694*(000).

Turgut, Y. E., and Aslan, A. (2016). Çocukların karşılaştıkları internet riskleri ve ebeveyn arabuluculuğu. In *4th International Instructional Technologies Teacher Education Symposium, Elazığ, Turkey* (pp. 337-344).

Valcke, M., DeWever, B., Van Keer, H., and Schellens, T. (2011). Long-term study of safe internet use of young children. *Computers & Education, 57*(1), 1292-1305.

Valkenburg, P. M., and Peter, J. (2009). Social consequences of the internet for adolescents a decade of research. *Current Directions in Psychological Science, 18*(1).

Van den Eijnden, R. J., Meerkerk, G. J., Vermulst, A. A., Spijkerman, R., and Engels, R. C. (2008). Online communication, compulsive Internet use, and psychosocial well-being among adolescents: a longitudinal study. *Developmental psychology, 44*(3), 655.

Vandoninck, S., D'Haenens, L., and Donoso, V. (2010). Digital literacy of flemish youth: How do they handle online content risks? *Communications, 35*(4), 397-416.

Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Kabakçı Yurdakul, I., Çoklar, A. N., and Güyer, T. (2019). Exploration of Parents' Digital Parenting Efficacy through Several Demographic Variables. *TED Eğitim ve Bilim*, *44*(199).

Yurdakul, İ. K., Dönmez, O., Yaman, F., and Odabaşı, H. F. (2013). Digital parenting and changing roles. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 12*(4), 883-896.

Çocuk Katılım Odaklı Eleştirel Düşünme Eğitimi Programının Çocukların Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tuğba TAŞER POLAT [1], Zeliha GÜNEŞ DEMİR [2], Prof. Dr. Neslihan AVCI [3], Tuğçe ORTAÇ[4], Gülseren ARSLAN[5]

1 Arş. Gör. Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, tugbapolat@gazi.edu.tr. ORCID: 0000-0002-6465-3946

2 Okul Müdürü, Fatih Anaokulu, zelihagunesdemir@gmail.com. ORCID: 0000-0002-8593-3971

3 Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, navci@gazi.edu.tr. ORCID: 0000-0001-7988-3923

4 Anaokulu Müdür Yrd. Tuğçe Ortaç, Fatih Anaokulu, tugceortac88@gmail.com. ORCID: 0009-0006-6509-9752

5 Rehber Öğretmen, Gülseren Arslan, Fatih Anaokulu, gulserenarslan20@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5468-0476

Gönderilme Tarihi: 11.06.2024 Kabul Tarihi: 19.11.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1498999

Atıf: "Taşer Polat, T., Güneş Demir, Z., Avcı, N., Ortaç, T., ve Arslan, G. (2025). Çocuk Katılım Odaklı Eleştirel Düşünme Eğitimi Programının Çocuklarda Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Millî Eğitim, 54*(245),191-224. DOI: 10.37669/milliegitim.1498999"

Öz

Bu araştırmada, çocuk katılımı odaklı eleştirel düşünme eğitim programının (ÇOKEDEP) okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerileri ile öğretmenlerin ve çocukların çocuk katılımı konusundaki düşüncelerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntem araştırması olup temel deseni birleştirici desen, ileri deseni müdahale desenidir. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak müdahale gruplarında yer alan çocuklara ön test ve son test ölçümlerinde katılımı değerlendirmek için "Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği", eleştirel düşünmeyi değerlendirmek için "5-6 Yaş Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi" kullanılmıştır. Öğretmenlere ilk olarak "Erken Çocukluk Eğitiminde Çocuk Katılımı ve Eleştirel Düşünme Becerileri" hizmet içi eğitimi araştırmacılar tarafından uygulanmış olup daha sonra öğretmenler sınıflarında eğitim programını uygulama sürecine başlamışlar ve 6 hafta devam etmişlerdir. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak eğitim programı öncesinde ve sonrasında öğretmenlerle, eğitim programı sonrasında ebeveynlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokuluna devam eden 4-5 yaş 60 çocuk, araştırmada yer alacak çocukların öğretmenleri (6) ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Nicel verilerin analizi bir analiz paket programında yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda normal dağıldığına ulaşılarak ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla "Bağımlı Örneklemler İçin t-testi" uygulanmıştır. Nitel verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucu, ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ve ÇOKEDEP'in hem çocukların katılım hakkı uygulamalarını hem de eleştirel düşünme becerilerini artırdığını göstermektedir. Eleştirel düşünme becerileri ve çocuk katılımı uygulamaları birbirini desteklemiştir ve uygulamalarda iç içe yer almıştır. Öğretmen ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler de araştırmanın bulgularını desteklemiştir.

Anahtar Kelimeler*: okul öncesi eğitim, çocuk katılımı, eleştirel düşünme*

Bu çalışma 20-21 Haziran 2023 tarihleri arasında Ankara'da gerçekleştirilen "Ankara Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi / Geliştir - Uygula – Paylaş" Kongresinde "Çocuk Katılımı Odaklı Eğitim Programının Çocuklarda Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi" ismiyle sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

The Effect of Child Participation Focused Critical Thinking Education Program on Children's Critical Thinking Skills

Abstract

The aim of this study was to examine the effect of a critical thinking education programme focused on child participation (COKEDEP) on preschool children's critical thinking skills and teachers' and children's views on child participation. The research is a mixed-method research and its basic design is combinatorial design and its advanced design is intervention design. As quantitative data collection tools, the "Scale of Right to Participation in Preschool Classroom" was used to assess participation in pre-test and post-test measurements for children in the intervention groups, and the "Critical Thinking Skills Test for 5-6 Year Old Children" was used to assess critical thinking. Firstly, "Child Participation and Critical Thinking Skills in Early Childhood Education" in-service training was applied to the teachers by the researchers and then the teachers started the process of implementing the training programme in their classrooms and continued for 6 weeks. As a qualitative data collection tool, semi-structured interviews were conducted with teachers before and after the training programme and with parents after the training programme. The study group of the research consisted of 60 children aged 4-5 years attending a kindergarten affiliated to the Ministry of National Education, teachers (6) and parents of the children to be included in the study. Quantitative data were analysed using an analysis package programme. As a result of the analysis of the data, it was found that the data were normally distributed and the "t Test for Dependent Samples" was applied to determine whether there was a significant difference between the pre-test and post-test mean scores. Qualitative data were analysed by content analysis method. The results of the study showed that there was a significant difference between the mean scores of the pre-test and post-test and that ÇOKEDEP increased both children's right to participation practices and their critical thinking skills. Critical thinking skills and child participation practices supported each other and were intertwined in the practices. Interviews with teachers and parents also supported the findings of the study.

Keywords*: preschool education, child participation, critical thinking*

Giriş

Eleştirel düşünme becerilerinin kazanılması, yıllardır eğitimin çok değer verilen bir çıktısı olmasının yanında öğrencilerin varsayımları sorgulamaları, yorumlamaları, analiz etmeleri, başka açılardan görmeleri, çok boyutlu düşünmeleri ve bilgilerin kalitesini değerlendirmelerine olanak sağlaması açısından önemlidir (Bensley ve Sparo, 2014; Eğmir ve Ocak, 2016; Facione vd., 2000; Marzano vd., 1988). Eğitim alanında eleştirel düşünme, Bloom'un taksonomisinde üst düzey düşünme kavramları olan analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerine işaret etmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Butler vd., 2017). Aynı zamanda eleştirel düşünme "amaçlı, yansıtıcı düşünme yoluyla bir iddiaya mantıklı bir sonuç veya bir soruna çözüm üretme ihtimalini artıran üstbilişsel bir süreç" olarak tanımlanmaktadır (Browne ve Freeman, 2000; Dwyer vd., 2014). Üstbiliş

kişinin bilişsel faaliyetlerinin üzerinde düşünmesi, onları kontrol etmesi ve değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Garner ve Alexander, 1989; Hacker ve Dunlosky, 2003; Ormrod, 2011). Üstbilişsel beceriler erken çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başlamakta ve desteklenmesiyle birlikte gelişimi artarak devam etmektedir (Destan vd., 2014). Üstbilişsel becerilerden biri olan eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi çocuklarda farklı, özgün düşünme becerilerini destekler, problem çözme becerisini geliştirir, onlara yaptıklarını değerlendirme fırsatı sunar (Florea ve Hurjui, 2015). Aynı zamanda eleştirel düşünmede yetkin olmak, yaşamda başarılı kararlar verme ve akıl yürütmede iyi bir ölçüttür (Butler vd., 2017; Leicester, 2009).

Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için farklı yöntem ve stratejiler bulunmaktadır. Sınıfta eleştirel düşünmeyi desteklemek için birçok farklı strateji önerilmiştir. Bugün hâlâ geçerli olan bir sınıflandırmada (Ennis, 1989) öğretim stratejileri genel, kaynaştırma ve yoğunlaştırma olarak üç gruba ayrılmıştır (Abrami vd., 2014). Genel yaklaşım, eleştirel düşünmenin nasıl işlediğine dair özel bilgi gerektiren ders içeriklerinden oluşan bir beceri olduğunu öne sürer. Bu nedenle eleştirel düşünmenin desteklenmesi, becerinin kullanımını teşvik eden alıştırmalar yoluyla uygulamaya aktarılmalıdır (Paul ve Elder, 2009). Kaynaştırma stratejileri, başka bir konuyla bütünleşmiş olsa da eleştirel düşünme ilke ve uygulamalarının açıkça öğretilmesini de önermektedir (Cáceres vd., 2020). Yoğunlaştırma olarak adlandırılan üçüncü grup stratejiler, konuları derinlemesine öğreterek ve öğrencileri sorgulamaya ve ayrıntılı düşünmeye davet ederek eleştirel düşüncenin geliştirilebileceğini öne sürmektedir. Bu yaklaşımı benimseyen yazarlar, öğrencileri derin düşünmeye ve karşılıklı fikir alışverişine dâhil etmeyi önermektedir (Huber ve Kuncel, 2016). Miri vd. (2007) ise eleştirel düşünme yeteneklerini ikiye ayırmaktadır.

a) Beceriler; analiz etme, değerlendirme ve çıkarım yapma yeteneği

b) Eğilim; öğrencinin konular hakkında düşünürken, karar verirken ve/veya problem çözerken kendisini anlamlı eleştirel düşünmeye dâhil etme motivasyonu, eğilimi ve dürtüsü şeklindedir. Her iki yeteneğe sahip olmak için erken yaşlardan itibaren analiz ve değerlendirmelerin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi ve becerilere, mantıksal veya analitik olmaya yönelik eğilim ve hazırlıklara, problemlere karşı gerekçeli yargılar oluşturmaya ilişkin bilgi bilimsel anlayışa sahip olmak önemlidir (Golding, 2011). Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki eleştirel düşünme üzerine ders almış öğrencilerin almayanlara kıyasla problemlere

daha fazla çözüm üretebildikleri şeklindedir (Facione, 2011; Yıldırım ve Yalçın, 2008). Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında öğretmenlerin de eleştirel düşünme becerilerine sahip olması önemlidir (Korkmaz, 2009; Torun, 2011). Öğretmenlerin değişen dünyada sürekli bilgilerini yenilemeleri, problem çözme, eleştirel düşünme ve öğrenme ortamlarını aktif hâle getirme özelliklerini benimsemeleri ve yaşatmaları çocukların çok boyutlu düşünmelerine dayanak oluşturacaktır (Kuran, 2002). Aktif öğrenme süreci, çocukların öğrenme süreçlerinde aktif olması, katılımlarının gerçekleşmesi ve çocukların bilgiyi yeniden üretmesi şeklinde tanımlanabilir (Simovska, 2004).

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, katılım haklarının bilinmesi ve uygulanması ile mümkün hâle gelmektedir. Katılım hakkı; kişinin kendisiyle ilgili konularda düşüncelerini dile getirmesi; hayatına ve toplumsal hayata ilişkin kararlara katılımını ve temel vatandaşlık hakkını temsil etmektir (Hart, 1992). Katılım hakkı, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. maddesi kapsamında dinlenilme hakkı olarak ele alınmaktadır. Çocuk katılımı daha açık bir anlatımla çocuğu ilgilendiren tüm durumlarda çocuğun fikirlerini özgürce ifade etmesi ve yetişkinlerin bunu anlaması ve dikkate almasını içermektedir (Ompe ve Sugiyono, 2019). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre 18 yaş altındaki tüm bireyler çocuk olarak kabul edilmektedir. Çocukların katılım hakkı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, günümüzde çocukların görüşlerini alma ve uygulamaya geçirme boyutlarında eksiklikler olduğu görülmektedir (Akyüz, 2016; Danner ve Jonyniene, 2013; Kurt, 2016; Van-Bijleved vd., 2015). Çocukların okulda, eğitimde, ailede, oyun, dinlenme, spor ve kültürel etkinliklerde, şehir ve toplumda kısacası her alanda katılım hakkının dikkate alınması gereklidir; bu durum, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin temel basamaklarından birini oluşturmaktadır (Simovska, 2004). Çocukların eleştirel düşünme becerilerinin desteklenebilmesi, çocukların görüşlerini dile getirme ve bunların dikkate alınması hakları (dinlenilme hakkı/çocuk katılımı) sayesinde mümkün kılınabilmektedir. Bu çalışmada öğretmenlere, hizmet içi eğitim yoluyla, çocuk katılımı ve çocuklarda eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi konularında bilgi, beceri ve yetkinliklerinin geliştirilmesi suretiyle çocukların ihtiyaç, istek ve fikirlerine yönelik farkındalıkları artırılmış, sınıflarında çocukların katılım ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyen uygulamalar yapmaları teşvik edilmiştir. Alan yazınında eleştirel düşünme becerilerinin etkileri, felsefe ve diğer alanlar ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki

ilişki, öğretmenlerde ve çocuklarda eleştirel düşünme eğilimleri konularında çalışmalar bulunmaktadır (Bensley ve Spero, 2014; Canbaz ve Sayi, 2022; Eğmir ve Ocak, 2016; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Korkmaz, 2009). Bu çalışmalar, eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesinin, çocukların sosyal becerilerini geliştirme, yaratıcı düşünme yeteneklerini artırma ve karar verme yeteneklerini geliştirme açısından sosyal ve bilişsel gelişimlerinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ayrıca eleştirel düşünme becerilerinin problem çözme becerileri üzerine olumlu etkilerine yönelik yapılan çalışmalar da yer almaktadır (O'Reilly vd., 2022; Tok ve Sevinç, 2010; Yıldırım ve Yalçın, 2008). Bu çalışmada da üst bilişsel beceri olan eleştirel düşünme becerisinin hem öğretmenlerde hem de çocuklarda desteklenmesi yoluyla eleştirel düşünme ve çocuk katılımında etkileri araştırılmıştır. Çocuk katılımının eleştirel düşünme becerileriyle desteklenmesine yönelik alan yazınında bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle çocuk katılımıyla gerçekleştirilen eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik eğitim programının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı çocuk katılımı odaklı eleştirel düşünme eğitim programının (ÇOKEDEP) okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerileri ile öğretmenlerin ve çocukların çocuk katılımı konusundaki düşüncelerine etkisini araştırmaktır. Eğitim programı sürecinde çocukların; öğretmenlerin ve ebeveynlerin, çocukların eleştirel düşünmelerine ve çocuk katılımına ilişkin deneyim ve gelişimlerinin resmedilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. ÇOKEDEP'in okul öncesi çocuklarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde bir etkisi var mıdır?
2. ÇOKEDEP'in okul öncesi çocuklarının etkinliklere katılımları konusundaki düşüncelerine bir etkisi var mıdır?
3. ÇOKEDEP'e hazırlık eğitimi (hizmet içi eğitim) öğretmenlerin çocuk katılımı ve eleştirel düşünme becerileriyle ilgili görüşlerini farklılaştırmakta mıdır?
4. ÇOKEDEP'in uygulama süreci ve sonunda öğretmenlerin çocuk katılımı ve eleştirel düşünme becerileriyle ilgili uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Ebeveynlerin okulda uygulanan eğitim programının, çocukları üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları, çalışma grubu, araştırmanın uygulama süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Çalışma karma yöntem araştırması olup temel deseni birleştirici desen, ileri deseni müdahale desenidir. Birleştirici desenin amacı nitel ve nicel verileri beraber toplayarak daha detaylı bilgi sunmada nitel verilerden, ölçme araçlarına bağlı olarak nicel verilerden yararlanmak ve aynı konu üzerinde birbirini destekleyici verilere ulaşmaktır (Creswell, 2017). Müdahale deseninin amacı ise araştırma süreci devam ederken nitel verileri araştırmaya dâhil ederek sorunu derinlemesine ele almaktır. Bu çalışmada nitel veriler çalışmaya dâhil edilerek eğitim programının etkileri derinlemesine ele alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tek grup yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desende gruba ön test uygulanır, sonrasında deneysel işlem uygulanır ve en sonunda son test yapılır (Büyüköztürk vd., 2008).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak müdahale grubunda yer alan çocuklara ön test ve son test ölçümlerinde katılımı değerlendirmek için Koran (2017) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği", eleştirel düşünmeyi değerlendirmek için Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2020) tarafından geliştirilen "5-6 Yaş Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi" kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formları ebeveynler ve öğretmenler için ayrı olarak oluşturulmuştur. Veri toplama araçlarını ve veri toplama sırasını içeren diyagram aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1

Veri Toplama Araçları Diyagramı

Ön Testler	Son Testler
Öğretmenlerle Ön Görüşme	Öğretmenlerle Son Görüşme
Çocuklara "5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Beceriler Testi (ÇEDT)" ve "Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği" isimli ölçeklerin ön test olarak uygulanması	Çocuklara "5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Beceriler Testi (ÇEDT)" ve "Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği" isimli ölçeklerin son test olarak uygulanması Ebeveynlerle Görüşme

5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT): Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2020) tarafından çocukların eleştirel düşünme becerilerini tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur. Testte 41 madde yer almaktadır ve 5-6 yaş çocuklara uygulanmaktadır. Yorumlama, açıklama, değerlendirme, analiz, çıkarım, öz düzenleme olarak isimlendirilen altı alt boyutu vardır. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için kapsam geçerlik indeksine bakılmıştır. Kapsam geçerlik indeksleri yorumlama alt boyutu için 0,80; açıklama, değerlendirme ve analiz alt boyutu için 0,77; çıkarım alt boyutu için 0,81; öz düzenleme alt boyutu için 0,98'dir (Tozduman Yaralı, Güngör Aytar, 2020).

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği: Koran (2017) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği" erken çocukluk döneminde eğitim kurumlarında yer alan çocuklar için okuldaki işleyişe katılımlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup 2 boyut ve 7 alt boyut olmak üzere 23 maddeden oluşmaktadır. Her madde için bir tarafına resimli kart bir tarafına ölçek maddeleri gelecek şekilde oluşturulmuştur. Resimler 3x3 cm boyutunda olacak şekilde sayfanın üstüne ve yanlarına çocukların tercih edebileceği kutucuklar olarak yerleştirilmiştir; çocuklar, tercih ettikleri kutucukları mühürlerle işaretleyebilecektir. Günlük akış (etkinlik, öğrenme merkezleri/açık havada oyun, paylaşım etkinlikleri), sınıf kuralları işlemlerini belirleme (sınıftan dışarı çıkma, sınıfta görüşünü ifade etme, sınıfta oturacağı arkadaşını seçme, sınıftaki eşyaların düzenlenmesi), boyut ve alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Türkiye geçerlik ve güvenirlik çalışması Şallı-İdare (2018) tarafından yapılmıştır. Çocuk formu için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları; etkinlikler 0,64, öğrenme merkezlerinde/açık havada oyun 0,54, paylaşım etkinlikleri 0,59 ve sınıf kuralları ve işlemlerini belirleme 0,56'dır. Ölçek, 4-5 yaş grubu çocuklara uygulanmış ve farklı uygulayıcılar arasındaki genel uygulama tutarlılığı %94,5 olarak tespit edilmiştir. Ölçek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır (Koran, 2017).

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu: Elde edilen verilen derinlemesine incelenebilmesi için araştırmada yer alan çocukların ebeveynleri ile eğitim programını uygulayan öğretmenlere yönelik birinci ve üçüncü yazar tarafından alanyazınındaki bilgiler ışığında iki farklı görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme sorularının hazırlanmasında buz kırıcı soruların bulunmasına, açık uçlu soruların yer almasına ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan görüşme formu alanında uzman iki akademisyene gönderilerek uygulanabilirliği konusunda

uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son hâli verilmiş olan görüşme formunda; öğretmenlere, sınıflarında çocuk katılımı ve eleştirel düşünme uygulamalarına ilişkin dikkat ettikleri noktalar, karşılaştıkları zorluklar ve ihtiyaç duydukları unsurlar ile eleştirel düşünme becerilerini desteklemek için hangi materyaller kullandıkları ve neler yaptıkları sorulmuştur. Ek olarak son görüşmede uygulamanın sınıf içi uygulamalarına faydaları ve uygulamaları gerçekleştirirken sahip olunan avantajların/fırsatların neler olduğu sorulmuş olup ön görüşmede 7, son görüşmede 9 soru yer almıştır. Ebeveynler için hazırlanan görüşme formunda bir buz kırıcı ve iki temel soru sorulmuştur. Sorular; uygulamanın çocuğa katkıları ve çocukların uygulamadan evde nasıl söz ettiklerine ilişkin alanlara yer vermektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklar, bu çocukların öğretmenleri ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitimine devam eden 4 yaş grubundan 20, 5 yaş grubundan ise 40 olmak üzere toplam 60 çocuk, çalışmada bulunan çocukların öğretmenlerinden 6 öğretmen ile katılıma gönüllü olan 35 ebeveyn, çalışmada yer almaktadır.

Araştırmanın Uygulama Süreci

Araştırmada okul temelli mesleki gelişim anlayışıyla öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları olmak üzere iki aşamalı bir eğitim programı ve süreci izlenmiştir. Hizmet içi eğitim Programı Koran (2017) tarafından geliştirilen Çocuk Katılımı Eğitim Programı (ÇOKEP) temel alınmış olup okul temelli anlayış çerçevesinde çalışılan okulun ihtiyaçlarına odaklanılarak uyarlamalar gerçekleştirilmiştir. ÇOKEP okul öncesi öğretmenlerini katılım hakkı konusunda bilgilendirmek ve çocuk katılımı odaklı etkinlikler ve uygulamaların öğrenme sürecinde yer almasına ilişkin farkındalık sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Programa ayrıca eleştirel düşünme becerilerine ilişkin ilavelerin gerçekleştirilmesiyle oluşturulan "Erken Çocukluk Eğitiminde Çocuk Katılımı ve Eleştirel Düşünme Becerileri" (ÇOKEDEP) adlı hizmet içi eğitim programı 15-16 Kasım 2022 tarihlerinde 2 gün 12 saat olarak çalışmanın bir ve üçüncü yazarları tarafından uygulanmıştır. Program çocuk katılımı, eleştirel düşünme ve uygulama örnekleri olarak üç ana unsurdan oluşmaktadır. İlk gün çocukluk anlayışı, çocuk hakları, katılım hakkı konuları ile katılım hakkının

etkinlik planlama ve uygulamalarına, paylaşım ve özel gün etkinliklerine, sınıf kurallarını ve işlemlerini belirlemeye yansıtılmasına (etkinlik örnekleri) ilişkin içeriğe sahiptir. İkinci günün içeriği eleştirel düşünme becerilerinin önemi, erken çocuklukta eleştirel düşünme becerisinin gelişimi ve desteklenmesi (etkinlik örnekleri) şeklindedir.

Eğitim Programı; hizmet içi eğitimin sonrasında ön test verileri toplanmış ve ardından öğretmenler sınıflarında 6 hafta süren uygulama sürecine başlamışlardır. Bu süreçte öğretmenler çocuklara yaklaşımlarını ve günlük akışı çocuk katılımını destekleyen şekilde ele almışlardır. Çocukların eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi için her gün yarım saat eleştirel düşünmeyle ilgili bir sorgulama seansı gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bu kısmında felsefi sorgulamaya dayalı bir yaklaşım çocuk katılımı ilkeleriyle harmanlanarak kullanılmıştır. Bu çerçevede çocuk kitapları, örnek durumlar gibi materyaller ve dikkat, akıl yürütme, empati kurma, aktif dinleme gibi etkinlikler kullanılmıştır. Altı hafta boyunca öğretmenlerin bir anlayış olarak çocukların eleştirel düşünmelerini ve aktif katılımlarını destekleyici öğretmen davranışları ve yaklaşımlarını geliştirmelerine hizmet etmesi amacıyla haftalık tartışma toplantıları gerçekleştirmişlerdir. Bu toplantılar hafta içindeki uygulamaları gözden geçirmek ve değerlendirmek için okul müdürü, müdür yardımcısı, rehber öğretmen ve okul öncesi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen tartışma oturumlarıdır.

Hizmet içi eğitim sonrasında eğitim programını uygulamaya gönüllü olan 6 öğretmenle ön görüşme yapılmıştır. Daha sonra nicel veri toplama araçları ile ön testler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin kendi sınıflarında uyguladıkları 6 haftalık etkinlik uygulamaları sonrasında çalışmaya katılan çocuklardan son test verileri toplanmıştır. Öğretmen ve ebeveynlerle yarı-yapılandırılmış son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin ve ebeveynlerin uygun zaman dilimlerinde ve kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel ve nicel veriler birbirinden bağımsız olarak toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Öğretmenler ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler, okulda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde veri kaybı oluşmaması için kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılardan görüşme kaydına ilişkin aydınlatılmış onam alınmış; istedikleri zaman çalışmadan ayrılabilecekleri ve istemedikleri

kayıtların silinebileceği konusunda süreç bilgisi verilmiştir. Araştırmanın iç geçerliliğini artırmak amacıyla görüşme sorularının hazırlanmasında ve analizin gerçekleştirilmesinde alanyazınından yararlanılmıştır. Öğretmen katılımcılarla daha öncesinde tanışılıyor olması, ebeveynlerle görüşmelerin öğretmenler tarafından yapılması karşılıklı güvenin oluşmasında önemli bir etken olmuştur. Ayrıca görüşmeden elde edilen verilere yorum yapılmadan doğrudan aktarılmaya çalışılması iç geçerliliğini artırma amaçlı yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları çocuk katılımı ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyici etkinliklerin öncesinde ve sonrasında çocuklara, "Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği" ve "5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT)" uygulanmıştır. Ön test- son test grup içi karşılaştırılmasının yapılabilmesi için katılımcılardan elde edilen verilerle normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Araştırmada çarpıklık ve basıklık sonuçları Kalaycı'ya (2008) göre -3 ile +3 arasında, Berber ve Sarı'ya (2010) göre -2 ile +2 arasında veya Büyüköztürk'e, (2006) göre -1 ile +1 arasında yer alması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Araştırmanın veri setinin "Okul Öncesinde Katılım Hakkı Ölçeği"ne ilişkin hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

"Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı" ve ÇEDT Ölçek Verileri Hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		Ortalama	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği	Ön Test	6,75	6,00	,665	-,560
	Son Test	10,79	10,00	,576	-,475
ÇEDT Ölçeği	Ön Test	24,74	24,00	,061	-,605
	Son Test	35,15	35,00	-,343	-,654

Tablo 2 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca ortalama ve

medyan değerlerinin birbirine yakın değerler olması bunu desteklemektedir. Veri seti normal dağılıma uygun olduğu için ÇOKEDEP'in etkililiğini belirlemek amacıyla ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımlı Örneklemler için t-testi yapılmıştır.

Çalışmada nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç ulaşılan verilerin açıklanmasında ilişkileri ve anlamları oluşturmaktır. Görüşmelerde elde edilen ses kayıtları ve notlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler yazılı hâle getirilmiştir. Yazılı dökümün dördüncü ve beşinci araştırmacılar tarafından doğruluğu sağlanmıştır. Birinci ve üçüncü araştırmacılar tarafından veriler birkaç kez okunarak kodlar oluşturulmuştur. Kodlar oluşturulduktan sonra görüşme kodlama güvenirliğini sağlamak adına iki araştırmacı tarafından kontrol sağlanmıştır. Her soru için yanıtlar incelenerek görüş ayrılığı olan noktalarda araştırmacıların görüşlerine başvurulmuş ve uzlaşma yoluna gidilmiştir. Değerlendirme sonucunda tüm sorular için çıkan sonuçlar Güvenirlik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan güvenirlik çalışmasının sonucunda araştırmanın genel güvenirliği %96 olarak saptanmıştır. Verilerin analizinde; verilerin toplanması, analiz için düzenlenmesi, verilerin okunması ve kodlanması şeklinde analiz basamakları izlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde veri analizleri değerlendirilerek bulgulara yer verilmiştir. ÇOKEDEP'in çocukların katılımına ve eleştirel düşünme becerilerine etkileri, ÇOKEDEP'in uygulama süreci ve sonunda öğretmenlerin çocuk katılımı uygulamalarına ilişkin görüşler ve ebeveynlerin okulda uygulanan eğitim programının çocuklarına etkilerine ilişkin görüşler olmak üzere üç ayrı başlık olarak ele alınmıştır.

ÇOKEDEP'in Çocukların Katılımına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkileri

ÇOKEDEP'in çocukların katılımına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini değerlendirebilmek için çocuklara uygulanan "5-6 Yaş Çocukları İçin Eleştirel Düşünme Beceriler Testi (ÇEDT)" ve "Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği" ön test ve son test verilerinin karşılaştırılmasına bu başlıkta yer verilmiştir. Ön test -son testlere ilişkin sonuçlara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

ÇOKEDEP'in Çocukların Katılımına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkilerinin T-Testi Sonuçları

		N	X̄	S	t	sd	*p*
Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği	Ön Test	61	6,75	6,021	4,001	60	,000*
	Son Test	61	10,79	8,645			
ÇEDT Ölçeği	Ön Test	61	24,74	7,094	10,743	60	,000*
	Son Test	61	35,15	6,292			

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların okul öncesinde katılım hakkına ilişkin ön test puan ortalamasının 6,75, son test puan ortalamasının 10,79 olduğu görülmektedir. Katılımcıların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır (t= 4,001 p< 0,05). Katılımcıların eleştirel düşünmeye ilişkin ön test puan ortalamasının 24,74, son test puan ortalamasının 35,15 olduğu görülmektedir. Katılımcıların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır (t=10,743; p< 0,05). Analiz sonuçlarından ortaya çıkan bulgu ÇOKEDEP'in hem çocukların katılım hakkı uygulamalarını hem de eleştirel düşünme becerilerini artırdığını göstermektedir.

ÇOKEDEP'in Uygulama Süreci ve Sonunda Öğretmenlerin Çocuk Katılımı Uygulamalarına İlişkin Görüşler

Öğretmenlere uygulanan Erken Çocukluk Eğitiminde Çocuk Katılımı ve Eleştirel Düşünme Becerileri Hizmet İçi Eğitimi Programından sonra öğretmenlerle ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşmede bir soru buz kırıcı olacak şekilde çocuk katılımı ve eleştirel düşünme uygulamalarına ilişkin toplamda 7 soru sorulmuştur. Öğretmenlerin sınıflarında çocuklara uyguladıkları ÇOKEDEP'in sonrasında öğretmenlerle son görüşme yapılmıştır. Son görüşmede de ön görüşmedeki sorular sorularak arada yaşanan farklılıklar incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerle gerçekleştirilen eğitim ve uygulamaların sınıf uygulamalarında çocuk katılımı ve eleştirel düşünmeye olan faydaları sorularak toplamda 9 soruya yer verilmiştir. Altı öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerin analizinde öğretmenler rakamla ifade edilmiştir. Her bir içerikte o içeriği hangi öğretmenlerin yer verdiği yanında rakamlarla belirtilmiştir. Ön-son görüşmede yer alan sınıfınızda öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken çocuk katılımına ilişkin nelere dikkat ediyorsunuz? Sorusuna verilen yanıtlara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Sınıfta Öğrenme Etkinliklerini Gerçekleştirirken Çocuk Katılımına İlişkin Dikkat Ettikleri Konular

Ön Görüşme	Son Görüşme
Duygu, Düşünce ve ihtiyaçları ile gelişim özelliklerine önem verme (1,2,4,6)	Tüm çocukların katılımını sağlama (1,3,4,5,6)
Seçim haklarını bilme (1)	Bireysel gelişim ve farklılıklara dikkat etme (2)
Serbest zamanda yönlendirme yapmadan oyunlarını izleme (5)	Çocukların ilgisini çekme (3)
İlgi ve meraklarına önem verme (2,6)	Tüm çocuklara fırsat verme (3)
Şarkı, tekerleme, parmak oyunu tercihlerini sorma (5)	Çocukların tercihlerini ve fikirlerini alma (4,6)
Sesi etkili kullanma (2)	
Aktif katılma (4,6)	
Etkinlikte kullanılacak malzeme ve etkinlikleri çocukların seçmelerini sağlama (5)	
Seçenekli hazırlanan etkinlikleri oya sunma (3)	
Her çocuğun yapılan çalışmayla ilgili düşüncesini söylemesini destekleme (4)	

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin katılımla ilgili dikkat ettikleri konuları ön görüşmede 4 öğretmen duygu, düşünce ve ihtiyaçları ile gelişim özelliklerine önem verme olarak belirtirken son görüşmede 5 öğretmen tüm çocukların katılımını sağlama olarak belirtmiştir. Verilen hizmet içi eğitimin de etkisiyle birlikte katılımla ilgili öğretmenlerin farkındalıklarının olması görüşmelerde resmedilmiştir. Ayrıca ilk görüşmede daha özelde yanıtlar verilirken son görüşmede daha genel ve çocuk katılımına yönelik yanıtlar verilmiştir. Öğretmenlere ilk ve son görüşmede sorulan bir diğer soru "Sınıfınızda çocuk katılımını sağlarken hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz ve bu süreçte ihtiyaç duyduklarınız nelerdir?" şeklindedir ve gelen yanıtlara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Sınıfta Çocuk Katılımını Sağlamada Yaşadıkları Zorluklar ve İhtiyaçlar

Ön Görüşme	Son Görüşme
Katılımda isteksiz davranmaları (1,3)	Zorlanılmaması (1,2,4,6)
Oyun ve drama gibi etkinliklerde aynı karakter olmak istemeleri (1)	Aktif katılımı sağlayamayan bazı çocukları dâhil etmekte zorlanılması (5)
Sınıf mevcudunun fazla olması (2,4,5,6)	Sınıf mevcudunun fazla olması (3)
Sınıfın yaş ve cinsiyet olarak heterojen olması (2)	
Görsel materyallerin az olması, fiziksel ortamın yetersiz olması (2,6)	
Her çocuğun farklı istekte bulunması (3,5)	
Aynı anda söz almak istemeleri (4)	
Dikkat süresi kısa olan ve yoğunlaşamayan çocukların olması (6)	

Tablo 5 incelendiğinde ön görüşme ve son görüşme arasında yaşanan zorlukların azalması noktasında olumlu farklılıklar yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerden 4'ü son görüşmede "zorlanmadım" şeklinde ifade etmiştir. Çocuk katılımı uygulamalarının artması ile birlikte katılım gösteren çocuk sayısında da büyüme olduğu söylenebilir. Sınıfların kalabalık olması ve sınıfta farklı yaş ve cinsiyette çocukların olması katılımı etkileyen dış faktörler olup çocuk katılımında karşılaşılan zorluklar arasında yer almaktadır. Öğretmenlere sorulan 3. soru eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik neler yaptıkları şeklindedir ve gelen yanıtlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlerin Sınıfta Öğrenme Etkinliklerini Gerçekleştirirken Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Uygulamaları

Ön Görüşme	Son Görüşme
Bir durum vererek bu durumda başka ne yapılabilirdi sorusunu sorma (1)	Her çocuğun fikrini dinleme, düşüncesini dikkate alma (1,5,6)
Düşüncelerini kendi bakış açılarıyla sunmalarını sağlama (1,6)	Sanat, Türkçe, drama ve oyun etkinliklerine yer verme (2)

Sanat çalışmasını arkadaşlarına sunmalarını sağlama (2)	Düşünmeye yönelten etkinlikler uygulama (3)
Problem durumu oluşturarak açık uçlu sorular yöneltme (2,5,6)	Açık uçlu sorular sorma (4)
Türkçe etkinliğinde hikâye ile ilgili sorular sorma, sonunu tamamlatma (2,3,5)	
Çocuğu merkeze alma (6)	
Etkinlikler esnasında açık uçlu sorular yöneltme (4,6)	

Tablo 6 incelendiğinde ön görüşmede öğretmenlerin en çok eleştirel düşünmeye yönelik farklı etkinlik türlerinde sorular sorarak uygulamalar gerçekleştirdikleri şeklindedir. Son görüşmede eleştirel düşünmeye ek olarak çocuk katılım uygulamaları beraber gerçekleştiği görülmektedir. Çocuk katılımı ile eleştirel düşünme becerilerinin iç içe uygulanmasının eleştirel düşünme becerilerini de desteklediği görülmektedir. Ön-son görüşmede "Eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz ve bu süreçte ihtiyaç duyduklarınız nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin Sınıfta Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Yaşadıkları Zorluklar ve İhtiyaçlar

Ön Görüşme	Son Görüşme
Etkinliklerin süre ve çeşit açısından uygun olmaması (1)	Zorlanılmaması (1,4,6)
Sınıfların kalabalık ve farklı seviyelerden oluşması (2,5)	Sınıfların mevcudunun fazla olması (3)
Çocukların konu dışına çıkarak farklı şeyler anlatması (3)	Araç, gereç ve materyalin eksik olması (3)
Çocukların grup olarak çalışmasında zorluk yaşanması (4)	İhtiyaçlara yönelik farklı etkinlikler planlanması (2)
Çocukların birbirinin düşüncelerinden etkilenmesi (2,4)	Katılmak istemeyen çocukları dâhil etmede zorluk yaşanması (5)
Teknik materyalde zorluk yaşanması (5)	

Öğretmenlerin ön görüşme ve son görüşmeleri incelendiğinde yaşadıkları zorlukların azaldığı görülmektedir. Son görüşmede yer alan "zorlanmadım" ifadesini 3 öğretmen söylemiştir. Uygun araç, gereç ve materyal eksikliklerinin yaşanması bir diğer zorluk ve bu materyal çeşitliliğinin sağlanması ise ihtiyaç olarak görülmektedir. Etkinliklerin süre ve çeşit açısından uygun olmaması, çocukların konu dışına çıkarak farklı şeyler anlatmaları, çocukların grup olarak çalışmasında zorluk yaşanması, çocukların birbirinin düşüncelerinden etkilenmesi gibi konular sadece ön görüşmede yer almıştır. Son görüşmede ihtiyaçlara yönelik farklı etkinlikler planlama ve katılmak istemeyen çocukları dâhil etme belirtilmiştir. Öğretmenlere ilk ve son görüşmede sorulan bir diğer soru Sınıfınızda eleştirel düşünme becerilerini desteklemeye yönelik ne tür materyaller kullanıyorsunuz? Şeklindedir ve gelen yanıtlara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Sınıfta Eleştirel Düşünme Becerilerini Desteklemede Kullandıkları Materyaller

Ön Görüşme	Son Görüşme
Çocuk kitapları (1,4,6)	Görsel-İşitsel materyaller, (1,3,4)
Video (1)	Drama (2,4,6)
Masa oyuncakları, zekâ oyuncakları (1,2)	Masa oyuncakları, zekâ oyuncakları, eğitici oyuncaklar (lego, tak-sök) (1,4)
Günün sorusu (5)	Sanat malzemeleri (2)
Fen etkinlik malzemeleri (6)	Yaratıcı düşünmeyi destekleyici etkinlikler (3)
Hikâye kartları (2,4,6)	Çocuk kitapları (2,4,5,6)
Görsel materyaller (2,3)	

Öğretmenlerle yapılan ön görüşmede eleştirel düşünme becerilerini desteklemek için çoğunlukla çocuk kitapları ve hikâye kartlarının kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca masa/zekâ oyuncakları, görsel materyaller, günün sorusu, fen etkinlik malzemeleri, video materyalleri kullanıldığı belirtilmiştir. Son görüşmede ilk görüşmeden farklı olarak drama dikkat çekmektedir. Ayrıca eğitici oyuncaklar, sanat malzemeleri, yaratıcı düşünmeyi destekleyici etkinlikler belirtilmiştir. Öğretmenlere sorulan ön test ve son test sorularından biri olan "Sınıfınızdaki uygulamalarınızda çocuk katılımının ve eleştirel düşünme becerilerinin faydaları nelerdir?" sorusuna gelen yanıtlar Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Öğretmenlerin Uygulamalarında Çocuk Katılımının ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Faydaları

Çocuk Katılımı	Eleştirel Düşünme Becerileri
Her çocuğun söz almak istemesi (1)	Aktif katılım sağlanması(2,5)
Daha çok aktif olma ve katılım sağlanması (2,6)	Sözel becerilerin gelişmesi (2)
Farklı açılardan sorgulamanın ilerlemesi (2,4,6)	Düşünme ve sorgulama becerilerinin gelişmesi (2,3,6)
Katılım arttıkça keyif ve verimin artması (2,3)	Farkındalıklarının artması ve bakış açılarının değişmesi (4)
Sınıf içi ilişkilerin artması (5)	Problemlere yönelik farklı çözümler üretilmesi (1)

Öğretmenlere son görüşmede, bu çalışmada gerçekleştirilen çocuk katılımının ve eleştirel düşünme becerilerinin sınıf uygulamalarına faydaları sorulmuştur. Öğretmenler çocuk katılımı uygulamalarının her çocukta söz almak isteme, daha çok aktif olma ve katılım, farklı açılardan sorgulama, katılım arttıkça keyif ve verimin artması, sınıf içi ilişkilerin artması şeklinde faydalarından söz etmişlerdir. Eleştirel düşünme becerilerinin sınıf uygulamalarına faydalarını ise çocukların problemlere yönelik farklı çözümler üretme, daha aktif katılım, sözel beceri ve düşünme becerisinin gelişimi, sorgulama becerilerinin gelişmesi ve farkındalığın artması olarak ifade etmişlerdir.

Ebeveynlerin Okulda Uygulanan Eğitim Programının Çocuklarına Etkilerine İlişkin Görüşler

Çocuklara uygulanan eğitim programı sonunda gönüllü 35 ebeveynle, eğitim programının çocukları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Toplamda üç soru yöneltilmiştir. İlk soru buz kırıcı olarak okulda uygulanacak olan programa katılımlarının nasıl olduğuna ilişkin bir sorudur. Diğer sorular; çocukların evde eğitimle ilgili neler söz ettiği ve eğitimin çocuklara neler kazandırdığı şeklindedir. Ebeveynlerin verdiği cevaplara parantez içerisinde frekansları belirtilerek Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Ebeveynlerin Okulda Uygulanan Eğitim Programının Çocuklarına Etkilerine İlişkin Görüşleri

1. Çocuğunuzun okulunda uygulanan eğitim programına katılımınız nasıl oldu?		Öğretmen aracılığıyla oldu
		Yönetim aracılığıyla oldu
2. Programda gerçekleştirilen faaliyetlerden çocuğunuz evde nasıl söz etti?		Evde bahsetmedi (14)
	Eleştirel Düşünme-Çocuk Katılımı	Herkesin fikir sunduğunu belirtti (2)
		Sevgiyle anlattı (5)
	Eleştirel Düşünme	Farklı soru ve yanıtlardan oluştuğunu anlattı (16)
		Hayal gücünün genişlemesini ifade etti (2)
	Çocuk Katılımı	Öğretmenlerin neyi nasıl yapmak istediklerini sorduklarını söyledi (2)
		Ortak ve doğru kararın beraber alınmasını belirtti (1)
3. Sizce okuldaki eğitim programının çocuğunuza katkıları neler oldu?		Bilmiyorum dedi (1)
	Eleştirel Düşünme-Çocuk Katılımı	İstemediği ve farklı düşündüğü konuları belirtti (11)
		Olumlu katkıları oldu (7)
	Eleştirel Düşünme	Eleştirel düşünme yönü etkin ve aktif hale geldi (8)
		Daha derinliği olan sorular sormaya başladı (7)
		Kendini ifade etmeye başladı (5)
		Problem çözme becerisi gelişti (3)
		Verilen cevapları sorgulamaya başladı (2)
		Kitapları anlatmaya başladı (2)
		Daha anlamlı cümleler kurmaya başladı (2)
		Hayal gücü gelişti (5)
	Çocuk Katılımı	Özgür düşünmesi ve yaratıcılığı gelişti (3)
		Kendi kendine oyun kurma becerisi gelişti (3)

Tablo 10 incelendiğinde ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu, uygulanan eğitim programına öğretmen aracılığı ile katıldıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir katılım şekli okul yönetimi aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Yönetim ve öğretmen iş birliği sayesinde ebeveynler aydınlatılmış onam formları ile bilgilendirilmiş olup görüşmeye katılımları gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlere yöneltilen diğer soru "Programda gerçekleştirilen faaliyetlerden çocuğunuz evde nasıl söz etti?" Şeklindedir. Ebeveynler çocuklarının "farklı soru ve yanıtlardan oluşuyor" şeklinde anlattığını ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

"…Hikâye kitaplarını okuduğumuzda, bunları resmetmesi ve kendince de yorum katması bizim için çok heyecanlandırıcı. Hayal gücünün farkına varması ve bunları verilen ders ve hikâyelere dâhil etmesi harika. (Görüşme Kaydı:19)"

Yukarıda geçen görüşme kaydı diğer verilerle birlikte incelendiğinde sınıflarda uygulanan eleştirel düşünme becerilerine yönelik Türkçe etkinliklerinin çocukların hem katılımlarına hem de eleştirel düşünme becerilerine katkı sunduğu görülmektedir. Diğer bir yanıt "Evde bahsetmedi." şeklinde olmasına rağmen çocukların uygulamaları sevgiyle anlattıklarını, hayal güçlerini genişlettiğini, sınıfta herkesin fikir sunduğunu, ortak ve doğru kararı öğretmenle beraber bulduklarını, öğretmenin çocuklara neyi ve nasıl oynamak istediklerini sorduğunu ebeveynler görüşmede ifade etmişlerdir.

Ebeveynlere sorulan diğer soru "Okulda uygulanan eğitim programının çocuğunuza katkıları neler oldu?" şeklindedir. Tablo 10 incelendiğinde eğitim programının hem katılım hem de eleştirel düşünme becerisine olan katkısının iç içe olduğu ve birbirini desteklediği anlaşılmaktadır. Katılımcılardan 11'i çocuklarının istemediği ve farklı düşündüğü konuları belirttiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca çocuklarına olumlu katkıları olduğunu, eleştirel düşünme yönlerinin etkin ve aktif hâle geldiğini, çocuklarının daha derinliği olan sorular sormaya başladıklarını, kendini ifade etmeye başladıklarını, hayal güçlerinin geliştiğini, kendi kendine oyun kurma becerisinin geliştiğini, kitapları anlatmaya başladıklarını, verilen cevapları sorguladıklarını, daha anlamlı cümleler kurmaya başladıklarını, özgür düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin arttığını belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

ÇOKEDEP'in okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerileri ile öğretmenlerin ve çocukların çocuk katılımı konusundaki düşüncelerine etkisini

inceleme amacı kapsamında öncelikle çocuk katılımına ilişkin bulgular birlikte ele alınmıştır. Bu kapsamda çocuk katılımı ölçeğinin bulguları, öğretmen ve ebeveyn görüşleri birlikte ve birbirini destekleyici şekilde yorumlanıp tartışılmıştır. "Okul Öncesinde Katılım Hakkı Ölçeği" ön test ve son test değerlerine göre çocukların süreç sonunda puanlarının yükseldiği görülmektedir. Bu sonuç sınıfta çocukların katılımlarının arttığını göstermektedir. Öğretmenler ise ön görüşmede çocuk katılımına ilişkin sınıflarında katılımı sağlamada bazı zorluklar yaşadıklarından söz ederken son görüşmede katılımcıların çoğu zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Yaşanan zorlukların sınıf mevcudu ve materyal eksikliği gibi dış faktörlerden dolayı genel olarak yaşanabilecek konular olması öğretmen ve çocuk kaynaklı zorlukların aşılabildiğini göstermektedir. Aktif katılımın sağlanması ile birlikte katılım gösteren çocuk sayısı da artmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde paylaşılan bu sonuçlar da çocuk katılımı uygulamalarının arttığını desteklemektedir. Çocuklar, öğretmenlerinin neyi nasıl yapmak istediklerini sorduklarından, ortak ve doğru kararları öğretmenle beraber aldıklarından evde söz etmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin de çocuklarıyla ilgili özgür düşünme ve yaratıcılıklarının geliştiği, etkinlik başlatıp sürdürebilmesine ilişkin ilerlediği söylemleri ÇOKEDEP'in çocuk katılımına olumlu etkilerini desteklemektedir.

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki etkinliklerde katılımcı çocuk anlayışının benimsenmesi sınıf içi etkileşimi artırmakta (Lundy, 2007; Smith, 2002; Tangney, 2014) ve programın hedeflerine ulaşmayı desteklemektedir. Öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitimle birlikte öğretmenlerin çocuk haklarını, katılım haklarını, katılımın niteliklerini ve Hart'ın (2016) katılım merdivenini benimsemeleri beklenmiştir. Çalışmanın bulguları da öğretmenlerin bu süreci içselleştirebildiklerini göstermiştir. Çocukların kendilerini ilgilendiren konularda arkadaşlarıyla veya öğretmeniyle ortak karar alması katılımın sağlanmasının en önemli göstergelerindendir ve uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin ifadelerini desteklemektedir (Alderson, 2005; Sinclair, 2004; UNICEF, 2023). Hem öğretmen hem okul öncesi çocuklarla birlikte gerçekleşen çalışmalarda katılım odaklı yapılan müdahale programlarının çocuklar için etkileşim, problem çözme, sorumluluk ve özerkliklerini geliştirdiğini; öğretmenler için daha iyi öğrenme fırsatları sağladığını ve çocuklarla olan iş birliğinin arttığını ifade etmişlerdir (Mesquita-Pires, 2012; Nah ve Lee, 2016). Ayrıca okul ve sınıf olarak öğrenme ortamları çocuk katılımının gerçekleştirileceği katılım hakkının hayata geçirileceği en önemli ortamlardan biridir (Lansdown, 2001; Lundy,

2007; Save the Children, 2023). Sınıfta öğretmenler katılım merdivenini görsel olarak bulundurmuşlar ve karar alma süreçlerine çocukları dâhil etmişlerdir. Yapılan çalışmalar da göstermektedir ki sınıfta yapılacak etkinliklerin öğrenme süreçlerinde çocukları karar alma süreçlerine dâhil etme, çocukların üstbiliş becerilerine katkıda bulunmaktadır (Dawson ve Guare, 2010; Robson, 2016). Bu nedenle araştırmada eğitim programının uygulanması sürecinde çocuk katılımının Hart'ın (1992) katılım merdiveni modeline göre dördüncü basamak ve üstünde etkinlikler olmasına dikkat edilmiştir. Bu etkinlikler çocukların bakış açısından düzenlenen, yetişkin perspektifinden uzak etkinliklerdir. Çocuklarla yapılan araştırmalar da çocuk bakış açısının önemini vurgulamaktadır (Avcı ve Pekince, 2018; Christensen, 2004; Pekince ve Avcı, 2018; Prout, 2002). Çocukların kendilerini ilgilendiren konularda özerk olarak karar vermesi için çevresinde bulunan yetişkinlerin yardım ve destek sunması gerekmektedir (Cashmore, 2011; Gal, 2017; Shier vd., 2014; Smith, 2002). Bu konuda ebeveynlerin dikkatlerini bu konuya çekmek bile çalışma için önemli bir adımdır. Gerçek katılım fırsatlarının sağlanması çocukların eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmektedir (Simovska, 2004).

Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan, okul öncesi dönemde en çok kullanılan ve desteklenmesi gereken düşünme alanlarından birisi eleştirel düşünme becerileridir (Tozduman Yaralı, 2019; Şahin ve Akman, 2018). ÇEDT ölçeğinin ön test ve son test lehine farklılık olması hazırlanan ÇOKEDEP'in olumlu etkilerine dikkati çekmektedir. Eleştirel düşünme becerilerini çocuklara kazandırmada öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların azalması ÇOKEDEP'in olumlu etkilerini desteklemektedir. Eleştirel düşünme etkinliklerine günlük eğitim akışında yer alan sanat, oyun, drama, Türkçe, serbest zaman aktivitelerinde yer verilmiştir. Programda yer alan etkinliklerin çeşitli aktivitelerin içerisinde yer alması ve felsefi sorgulama etkinliklerine de yer verilmesi, çocuklarda eleştirel düşünme becerilerinin pekiştirildiği şeklinde değerlendirilebilir. Aynı zamanda etkinliklerde kullanılan materyal çeşitleri de süreçte artmıştır. Eğitici oyuncak, drama, yaratıcı düşünmeyi destekleyici materyallerin kullanılması ön görüşmeden farklı olarak dikkat çeken materyallerdir. Bu değişikliğin sebebi olarak öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sonrasında, katılımcı çocuk uygulamalarını, eleştirel düşünme becerileri etkinliklerini sınıf içi uygulamalarında pekiştirdikleri gösterilebilir. Öğretmenler eleştirel düşünme becerilerinin; problem çözme, dil ve düşünme becerileri, sorgulama becerileri ve farkındalığı

artırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının evde daha farklı ve derinliği olan sorular sorduklarından, ifade edici dillerinin geliştiğinden ve problem çözme davranışlarının arttığından söz etmeleri ÇOKEDEP'in eleştirel düşünme becerilerine katkısını destekler niteliktedir.

Erken çocukluk döneminde soru sorma, neden bulma, teori oluşturma gibi eleştirel düşünme becerilerini destekleme benlik bilinci için önemlidir (Fisher, 2005). Bu nedenle çalışmada eleştirel düşünme becerilerine yer verilmiştir. Çocukların eleştirel düşünme becerileri kazanmasında sosyal deneyimler ve çevresindeki insanların akıl yürütme becerilerini desteklemesiyle birlikte olanak sunması önemli faktörlerdendir (Heyman, 2008; Tuğrul, 2006). Bu çalışmada öğretmen eğitimi ve çocukların aktif katılımının sağlanması bunu kanıtlar niteliktedir. Öğretmenlerin en önemli sorumlulukları arasında çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek yer almaktadır (Şahin ve Çakmak, 2016). Öğretmen adayları ile yapılan eğitimler sonrasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin olumlu yönde geliştiği belirtilmiştir (Çakır vd., 2020; Tok ve Sevinç, 2010). Bu çalışmada öğretmen eğitiminin yer alması ilgili çalışmaları desteklemektedir. Eğitim programının gerçekleştirilmesinden sonra öğretmenler ve ebeveynler ile yapılan görüşmelerde, çocukların eleştirel düşünme becerilerini edinmeleriyle elde ettikleri kazanımlar paylaşılmıştır. Bu kazanımlara paralel olarak yapılan çalışmalarda da eleştirel düşünmenin çocuklarda karar verme, yaratıcı düşünme, problem çözme, olaylara çok yönlü yaklaşabilme, öz düzenleme ve sorgulama becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Galinsky, 2010; Quinn, 1997; Williams Howe, 2016).

Alan yazını incelendiğinde eleştirel düşünme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde farklı uygulama ve etkinliklerin olduğu görülmektedir (Abrami vd., 2014; Chandra, 2008; Ennis, 1989; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Tok ve Sevinç, 2010; Tozduman Yaralı, 2019). Özellikle problem çözme ve eleştirel düşünme etkinlikleri beraber uygulanmaktadır. Sebep sonuç ve varsayımları sorgulama etkinlikleriyle desteklenmektedir (Ennis, 1989). ÇOKEDEP'te de benzer şekilde etkinlikler bulunmakta olup sorgulama, soru sorma en çok kullanılan teknikler arasında yer almaktadır. Eğitim programı uygulama sürecinde 21. yy. becerileri içinde kazandırılması hedeflenen eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasının en iyi yollarından birisi de felsefi sorgulama ile çocukları tanıştırmak olabilir (Canbaz ve Sayı, 2022). Bu alanda çocuklar için Cognitive Research Truth (CORT) düşünme programı, Çocuklar İçin Felsefe

(P4C) gibi farklı programlar oluşturulmuş ve çocukların düşünceler hakkında düşünme becerilerini artırdığını ortaya koymuştur (Bono, 1985; Lipman, 1985; Tozduman Yaralı ve Aytar, 2020). ÇOKEDEP'in içeriğinde benzer şekilde felsefi sorgulamaya yönelik çalışmaların bulunması nedeniyle çocukların eleştirel düşünme becerilerinde artış olmuş olabilir.

Öğretmen ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler ve çocuklarla gerçekleştirilen ölçek uygulamalarının sonuçları ÇOKEDEP'in etkili olduğunu göstermiştir. Bu farklılaşmayı yaratan durumların başlıcası öğretmenlerle gerçekleştirilen hizmet içi eğitim programı ve eğitim programında çocuk katılımı ve eleştirel düşünme beceri uygulamalarının beraber gerçekleştirilmesidir. Çocuk katılımı ve eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi süreci, aynı ortam özellikleri, öğretmen stratejileri ve öğretmen nitelikleri ile ilişkilidir. Çocukları aktif kılan, düşünmeye sevk eden, karar alma mekanizmalarını destekleyen öğretmen profili bu anlamda her iki becerinin birbirini desteklemesi için doğal bir süreç olmuştur. Çalışmanın 6 haftalık kısa bir eğitim programı olmasına karşın çocuklar, öğretmenler ve ebeveynler üzerinde olumlu etkileri yadsınamayacak kadar çoktur. Okul öncesinde çocuk katılımına odaklanan çalışmalar giderek artış göstermesine karşın sayıca oldukça azdır. Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki çocukların katılım seviyeleri genel olarak düşüktür (Koran, 2017; Koran ve Avcı, 2017; Pekince ve Avcı, 2016; Turnšek, 2016; Vanner, 2014; Zorbay Varol, 2019). Çalışmanın çocukların katılımlarını artırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunda alan yazınına katkı sağlaması düşünülmektedir.

ÇOKEDEP tüm okullara yaygınlaştırılabilir. Daha uzun süre uygulanabilmesi için mesleki eğitim kapsamında öğretmen eğitimlerinde yer alabilir. Hizmet öncesi eğitimlerde çocuk katılımı ve eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi, okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının odak noktası yapılarak tüm etkinlik ve uygulamaların bu konuda temel bir anlayış sunması önerilebilir. ÇOKEDEP'in okullarda daha uzun süreli uygulanması sağlanabilir. Öğretmenler çocuk katılımı ve eleştirel düşünme etkinliklerini geliştirme konusunda eğitimle desteklenebilir. Ebeveynlere çocuk katılımı ve eleştirel düşünme konusunda eğitim verilebilir. Ebeveynler ve öğretmenlere sağlanan eğitimlerle uygulama kapsamı genişletilebilir. Ayrıca eleştirel düşünme becerilerine yönelik farklı etkinliklerin farklı yöntem- tekniklerle desteklenmesiyle yeni eğitim programları gerçekleştirilebilir.

Yazar Katkıları: Çalışmada akademik danışman olarak yer alan akademisyenler eğitim programı, veri toplama, veri analizi gibi konularda aktif olarak yer alarak çalışmaya katkı sunarken okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve rehber öğretmen programın uygulanması, katılımcılara ulaşma ve verilerin toplanması konusunda katkı sunmuşlardır. Birinci yazarın %20, ikinci yazarın %20, üçüncü yazarın %20, dördüncü yazarın %20 ve beşinci yazarın %20 katkı oranı bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmamıştır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığı temin edilmektedir. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığı ve tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğu belirtilmektedir.

Etik Kurul İzni: Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi için Gazi Üniversitesi Etik Kurulundan 30.12.2022 tarihli ve 546758 sayı ile etik kurul onayı ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden yasal izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin sahiplerinden yazılı izin temin edilmiştir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup katılımcıların aydınlatılmış onamlarına yer verilmiştir. Çocuklarla araştırmalarda etik konular çerçevesinde çocukların araştırma süreçlerinde zarar görmemesi, gizlilik ve etik simetri konularında da önlemler alınmıştır.

Finansman: Bu araştırmada herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazma yardımı için yapay zekâ kullanılmamıştır.

Extended Summary

Introduction

Acquiring critical thinking skills is important in terms of enabling students to question assumptions, interpret, analyze, see from other perspectives, and evaluate the quality of information (Bensley and Sparo, 2014). The active learning process can be defined as the realization of participation and children's reproduction of knowledge (Simovska, 2004). The right to participation is the right to voice one's opinions on issues related to oneself and represents a fundamental right of citizenship (Hart, 1992). Children's right to participate in school and education, in the family, in play, recreation, sports, and cultural activities, in the city and society, in short, everywhere, needs to be taken into account and constitutes one of the basic steps in the development of critical thinking skills (Simovska, 2004). Supporting children's critical thinking skills is made possible through their right to express their opinions and to have them taken into account. In this study, it was aimed to increase teachers' awareness of children's needs, wishes, and ideas by improving their knowledge, skills, and competencies on child participation and supporting children's critical thinking skills through in-service training, and implementing practices that support children's participation and critical thinking skills in their classrooms.

Method

The study is a mixed method research and its basic design is combinatorial design and its advanced design is intervention design. As a quantitative data collection tool in the study, the "Right to Participate in Preschool Classroom Scale" was used to assess participation in the pretest and posttest measurements of the children in the intervention group, and the "Critical Thinking Skills Test for 5-6 Year Old Children" was used to assess critical thinking. In the quantitative dimension of the study, a single-group quasi-experimental design was used. Before starting the implementation of the training program, the teachers received in-service training on "Child Participation and Critical Thinking Skills in Early Childhood Education". After the in-service training, a semi-structured pre-interview was conducted with the teachers. At the end of the training process with children, semi-structured interviews were conducted with teachers and parents. The participants of the study consisted of 4-5 year old children attending kindergarten affiliated with the Ministry of National Education, their teachers, and parents. The content analysis method was used to analyze qualitative data in the study.

Findings

According to the t-test results of the effects of COKEDEP on children's participation and critical thinking skills, there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the participants. According to the results obtained from the interviews with the teachers, the issues they paid attention to regarding participation were giving importance to the feelings, thoughts, and needs of children in the pre-interview and ensuring the participation of all children in the post-interview. Teachers mentioned the benefits of child participation practices such as each child wanting to take the floor, being more active and participating, questioning from different perspectives, increasing enjoyment and efficiency as participation increases, and increasing classroom relationships. Teachers mentioned the benefits of critical thinking skills in classroom practices as generating different solutions to problems, more active participation, development of verbal skills and thinking skills, development of questioning skills, and increased awareness. In the interview, parents stated that their children talked about the practices with love, that they expanded their imagination, that everyone in the class presented ideas, that they found the common and right decision together with the teacher, and that the teacher asked the children what and how they wanted to play. They also stated that it contributed positively to their children, that their critical thinking became active and active, that their children started to ask more in-depth questions, that they started to express themselves, that their imagination developed, that they developed the ability to play on their own, that they started to tell about the books, that they questioned the answers given, that they started to form more meaningful sentences, and that their free thinking, creativity, and problem-solving skills increased.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

According to the pre-test and post-test values of the "Right to Participate in Preschool Scale", it is seen that children's scores increased during the process. This result shows that children's participation increased in the classroom. In the classroom, teachers visually displayed the participation ladder and involved children in decision-making processes. Even drawing the attention of parents to the fact that children make decisions autonomously on issues that concern them is an important step for the study. It can be concluded that providing diversity in the activities in the program and including philosophical inquiry activities support children's critical thinking skills. At the same time, the types of materials used

in the activities increased in the process. Teachers stated that critical thinking skills increase problem-solving, language, and thinking skills, questioning skills, and awareness. In addition, parents mentioned that their children asked more diverse and in-depth questions at home, their expressive language developed and their problem-solving behaviors increased, which supports the contribution of ÇOKEDEP to critical thinking skills. The process of child participation and the promotion of critical thinking skills refer to the same environmental characteristics, teacher strategies, and teacher characteristics. A teacher profile that actively engages children, encourages thinking, and supports decision-making processes fosters a natural interplay between these skills, helping them to reinforce each other.

ÇOKEDEP can be extended to all schools. It can be included in teacher training within the scope of vocational training for longer implementation. Supporting child participation and critical thinking skills in pre-service training can be made a focal point of preschool teacher training programs, and all courses and practices should provide a basic understanding of this issue. COKEDEP can be implemented in schools for a longer period. Teachers can be supported with training in developing child participation and critical thinking activities. Parents could be trained in child participation and critical thinking. The scope of implementation can be expanded through training for parents and teachers.

Kaynakça

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., and Persson, T. (2014). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 85*(2), 275-314. https://doi.org/10.3102/0034654314551063

Akyüz, E. (2016). Çocuk hukuku. Pegem.

Alderson, P. (2005). Designing ethical research with children. *Ethical Research with Children*, 27-36.

Anderson, L. W., and Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Avcı, N., ve Pekince, P. (2018). Çocukların çocukluğa bakış açıları. *Eğitim ve Bilim, 43*(196), 1-25.

Bensley, D. A., and Spero, R. A. (2014). Improving critical thinking skills and metacognitive monitoring through direct infusion. *Thinking Skills and Creativity*, *12*, 55-68. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.001

Berber, N., and Sarı, M. (2010). Kavramsal değişime dayalı öğretim stratejilerinin fizik dersine yönelik bazı duyuşsal özelliklerin gelişimine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 45-64.

Browne, M. N., and Freeman, K. (2000). Distinguishing features of critical thinking classrooms. *Teaching in higher education, 5*(3), 301-309. https://doi.org/10.1080/713699143

Butler, H. A., Pentoney, C., and Bong, M. P. (2017). Predicting real-world outcomes: Critical thinking ability is a better predictor of life decisions than intelligence. *Thinking Skills and Creativity, 25*, 38-46. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.06.005

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Cáceres, M., Nussbaum, M., and Ortiz, J. (2020). Integrating critical thinking into the classroom: A teacher's perspective. *Thinking Skills and Creativity, 37*, 100674. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100674

Canbaz, B., ve Sayi, A. K. (2022). Çıtır Çıtır Felsefe kitap serisinin eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 51*(236), 3081-3106. https://doi.org/10.37669/milliegitim.953935

Cashmore, J. (2011). Children's participation in family law decision-making: Theoretical approaches to understanding children's views. *Children and Youth Services Review*, *33*(4), 515-520. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.008

Chandra, J. S. (2008). *A Vygotskian perspective on promoting critical thinking in young children through mother-child interactions* [Doctoral dissertation] Murdoch University.

Christensen, P. H. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children and Society*, *18*(2), 165-176. https://doi.org/10.1002/chi.823

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni*. Eğiten Kitap

Çakır, Z., Yalçın, S. A., and Yalçın, P. (2020). Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, *8*(1), 18-45.

Danner, S., and Jonynienė, V. Ž. (2013). The promotion of democratic and civic participation of kindergarten children: Possibilities and environmental preparedness. *Socialinis Ugdymas*, (1), 18-29.

Dawson, D., and Guare, P. (2010). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention.* Guildford.

Destan, N., Hembacher, E., Ghetti, S., and Roebers, C. M. (2014). Early metacognitive abilities: The interplay of monitoring and control processes in 5-to 7 year old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *126*, 213-228. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.04.001

Dwyer, C. P., Hogan, M. J., and Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity, 12*, 43-52. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.12.004

Eğmir, E. ve Ocak, G. (2016). Eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik bir başarı testi geliştirme. *International Periodical For The Languages, 11*(19), 337-360. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9961

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron and R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). Freeman.

Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, *1*(1), 1-23.

Facione, P.A., Facione, N.C., and Giancarlo, C.A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic, 20*(1), 61-84 https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254.

Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. (2nd edition). Nelson thornes.

Florea, N. M., and Hurjui, E. (2015). Critical thinking in elementary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *180*, 565-572. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.161

Gal, T. (2017). An ecological model of child and youth participation. *Children and Youth Services Review*, *79*, 57-64. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.029

Galinsky, E. (2010). *Mind in the making: The seven essential life skills every child needs*. HarperCollins.

Garner, R., and Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist, 24*(2), 143-158. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_2

Golding, C. (2011). Educating for critical thinking: Thought-encouraging questions in a community of inquiry. *Higher Education Research and Development, 30*(3), 357-370. https://doi.org/10.1080/07294360.2010.499144

Hacker, D. J., and Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions for Teaching and Learning*, *2003*(95), 73-79. https://doi.org/10.1002/tl.116

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (No. İnness92/6). UNICEF, International Child Development Centre, Piazza SS Annunziata 12, 50122 Florence, Italy.

Hart, R. A. (2016). Çocukların katılımı. (T. Şener Kılınç, Çev.). Nobel Akademi.

Heyman, G. D. (2008). Children's critical thinking when learning from others. *Current Directions in Psychological Science, 17*(5), 344-347. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00603.x

Huber, C. R., and Kuncel, N. R. (2016). Does college teach critical thinking? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *86*(2), 431-468. https://doi.org/10.3102/0034654315605917

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.

Karadağ, F., ve Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, *43*(195).

Koran, N. (2017). *Sınıflarda katılım hakkı: okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını desteklemeye yönelik anlayışları ve geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Koran, N., ve Avcı, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children's right to participate in classroom activities. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, *17*(3), 1035–1059.

Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 1-13

Kuran, K. (2002), Adil Türkoğlu (Edt.), Öğretmenlik mesleği niteliği ve önemi, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, (s 253-278) içinde. Mikro Yayınları.

Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Innocenti Insight.

Leicester, M. (2009). *Teaching critical thinking skills*. Bloomsbury Publishing

Lipman, M. (1985). Thinking skills fostered by philosophy for children. In J. W Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Relating instruction to basic research* (pp. 83-108). Erlbaum.

Lundy, L. (2007). 'Voice'is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, *33*(6), 927-942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

Marzano, R.J., Brandt, R.S., Hughes, C.S., Jones, B.F., Rankin, S.C., and Suhor, C. C. (1988). Dimensions of thinking: A framework for curriculum and ınstruction. *Association for Supervision and Curriculum Development*, Alexandria.

Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals rights to participation: a case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, *20*(4), 565-576. https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737242

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Miri, B., David, B. C., and Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in Science Education, 37*(4), 353-369. https://doi.org/10.1007/s11165-006-9029-2

Nah, K. O., and Lee, S. M. (2016). Actualizing children's participation in the development of outdoor play areas at an early childhood institution. *Action Research*, *14*(3), 335-351. https://doi.org/10.1177/1476750315621610

Ompe, E., and Sugiyono, L. D. P. (2019). Managing children participation ın elementary education ın south manokwari. *Internatıonal Journal Of Scıentıfic & Technology Research, 8*(6), 232-235.

Ormrod, J. E. (2011). *Human learning*. Merrill.

Paul, R., and Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools.* Rowman ve Littlefield. https://doi.org/10.5771/9781538133842

Prout, A. (2002). Researching children as social actors: An introduction to the children 5–16 programme. *Children and Society, 16,* 67–76. https://doi.org/10.1002/chi.710

Şahin, Ç., ve Çakmak, N. (2016). Altı şapkalı düşünmeye ve örnek olaya dayalı çalışma yapraklarının eleştirel düşünme becerisi açısından incelenmesi: Isı ve sıcaklık. *Journal of the Turkish Chemical Society, 1* (1), 31-62.

Şahin, M. K., ve Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Millî Eğitim Dergisi*, *47*(218), 5-20.

Şallı-İdare, F. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili çocukların ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Save the Children (2023, 12 Nisan). *Save the children's participation for schools*. http://www. participationforschools.org.uk/.

Shier, H., Méndez, M. H., Centeno, M., Arróliga, I., and González, M. (2014). How children and young people influence policy-makers: Lessons from Nicaragua. *Children and Society*, *28*(1), 1-14. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2012.00443.x

Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children and Society*, *18*(2), 106-118. https://doi.org/10.1002/chi.817

Smith, A. B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory. *The International Journal of Children Rights*, *10*(1), 73-88. https://doi.org/10.1163/157181802772758137

Pekince, P., ve Avcı, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk matematiği ile ilgili uygulamaları: Etkinlik planlarına nitel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(5), 2391-2408.

Pekince, P., and Avcı, N. (2018). Children's perspective on the right of self-determination. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(4), 431-439. https://doi.org/10.26822/iejee.2018438133

Quinn, V. (1997). *Critical thinking in young minds*. David Fulton.

Robson, S. (2016). Self-regulation and metacognition in young children: Does it matter if adults are present or not? *British Educational Research Journal*, *42*(2), 185-206. https://doi.org/10.1002/berj.3205

Simovska, V. (2004). Student participation: a democratic education perspective-experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research*, *19*(2), 198-207. https://doi.org/10.1093/her/cyg024

Tangney, S. (2014). Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching in higher Education*, *19*(3), 266-275. https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860099

Tok, E., ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(27), 67-82.

Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Tozduman Yaralı, K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(2), 67-80. https://doi.org/10.21612/yader.2006.016

Turnšek, N. (2016). Teachers' implicit theories on child participation in preschool. *Athens Journal of Education*, *3*(1), 7-18. https://doi.org/10.30958/aje.3-1-1

Tozduman Yaralı, K., ve Aytar, F.A.G. (2020). The critical thinking skills test for 5-6 year-old children (CTTC): A study of validity and reliability. İlköğretim Online (elektronik). https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.730757

Tozduman Yaralı, K. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *48*, 454-479. https://doi.org/10.9779/pauefd.536546

United Nations International Children's Emergency Funds- UNICEF. (2023, 10 Mayıs). Çocuk katılımı el kitabı. https://l24.im/l6csSvf

O'Reilly, C., Devitt, A., and Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom-A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, *46*, 101110. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110

Vanner, C. (2014). 'We are the Assets of the School': Children's participation rights in a school health and nutrition project in el salvador. *The International Journal of Children's Rights, 22*(2), 339-360. https://doi.org/10.1163/15718182-02202005

Williams Howe, C. (2023, 5 Mayıs). How to raise critical thinkers in a world that desperately needs them. Retrieved from http://www.parent.com.

Yıldırım, H. İ., ve Yalçın, N. (2008). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(3), 165-187.

Zorbay Varol, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların katılımının ve etkileyen durumların incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Çok Dilli, İki Dilli ve Tek Dilli Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mert BAŞBAYRAK[1], Erhan AKIN[2]

1 Doktora Öğrencisi, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mertbasbayrak07@gmail.com. ORCID: 0000-0003-2051-0633

2 Prof. Dr., Siirt Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, erhanakin49@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-2372-9331

Gönderilme Tarihi: 12.06.2024 Kabul Tarihi: 28.11.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1500350

Atıf: "Başbayrak, M., ve Akın, E. (2025). Çok dilli, iki dilli ve tek dilli öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 54*(245), 225-250. DOI: 10.37669/milliegitim.1500350"

Öz

Göç, ekonomi, politika gibi sebeplerle insanlar kimi zaman birden fazla dil ile etkileşim hâlinde olmuşlardır. Bu durum da çok dillilliği ortaya çıkarmıştır. Çok dillilik birden fazla dilde yetkin olmayı içeren bir durumdur. Duygusal zekâ kavramı ise kendini tanımanın ve duygularını etkili şekilde kontrol edebilmenin temelini oluşturur. Araştırmanın amacı birden fazla dil bilen öğretmenlerin ve tek dil bilen öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Verilerin toplanması için uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu çalışma grubunda yer alan öğretmenlere uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiş ve öğretmenlerdeki öz bilinç, kendine çekidüzen verme, motivasyon, empati ve sosyal becerilerin düzeyleri ortaya konmuştur. Söz konusu düzeyler ortaya konulurken öğretmenlerin duygusal zekâ yeterlilikleriyle ilgili tanımlamalarına ve kendi düzeyleriyle ilgili yorumlamalarına doğrudan alıntı yoluyla yer verilmiştir. Bu düzeyler öğretmenlerin cevaplarına göre kötü/yeterli değil, normal/yeterli, normalin üstü ve yüksek/iyi şeklinde derecelendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekânın yeterlilik alanlarına göre bazı farklılıklar olsa da çok dilli olmanın duygusal zekâya en azından herhangi bir negatif etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında özellikle üç dilli ve dört dilli öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin anket sorularına verdikleri yanıtlardan ve kendi düzeyleriyle ilgili yorumlamalarından hareketle çok daha iyi olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları benzer araştırmalarla kıyaslanarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *çok dillilik, iki dillilik, duygusal zekâ, öğretmen*

Investigation of Emotional Intelligence Levels of Multilingual, Bilingual and Monolingual Teachers

Abstract

Due to reasons such as migration, economy, and politics, people have sometimes interacted with more than one language. This situation has also given rise to multilingualism. Multilingualism is a situation that involves being competent in more than one language. Emotional intelligence forms the basis of knowing oneself and being able to control one's emotions effectively. The research aims to examine the emotional intelligence levels of teachers who know more than one language and teachers who know only one language. For this purpose, a case study, one of the qualitative research designs, was used. To collect the data, a semi-structured interview form prepared by the researchers to obtain expert opinions was applied to the teachers in the study group. The obtained data was analyzed using content analysis and the levels of self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, and social skills in the teachers were revealed. While the levels in question were revealed, the teachers' definitions of their emotional intelligence competencies and their comments about their levels were included through direct quotations. These levels were graded as bad/not sufficient, normal/sufficient, above normal, and high/good according to the teachers' answers. According to the research results, although there are some differences according to the competence areas of emotional intelligence, it was concluded that being multilingual does not have any negative effect on emotional intelligence. In addition, it was seen that the emotional intelligence levels of trilingual and quadrilingual teachers were much better based on their responses to the survey questions and their interpretations of their levels. The research results were compared with similar studies and various suggestions were made.

Keywords: *multilingualism, bilingualism, emotional intelligence, teacher*

Giriş

Çok Dillilik / İki Dillilik

Sosyal bir varlık olan insan dil sayesinde iletişim kurar. Bunun vasıtası da dildir. İnsanlar; göç, savaş, ekonomik ve politik sebeplerle kimi zaman birden fazla dil ile etkileşim hâlinde olmuşlardır (Akkaya ve İşçi, 2016). Bundan kaynaklı olarak da iki veya daha fazla dilin etkin bir şekilde konuşulduğu toplumsal yapılar ortaya çıkmıştır. Söz konusu durum; *çift dillilik, iki dillilik* veya *çok dillilik* şeklinde adlandırılmıştır.

En genel şekliyle iki dillilik veya çok dillilik, birden fazla dilde yeterlilik olarak tanımlanabilir (Karahan ve Savaşçı, 2021). Bloomfield'e (1933) göre, iki dilde de "ana dilde olduğu gibi" kontrolün sağlanması iki dillilik için ölçüt alınabilirken Grosjean'a (1989) göre iki dilli birey, belirli ihtiyaçlara göre günlük olaylarda her dilde işlevsel bir görevi yerine getirebilen kişidir. Haugen (1953) bir dili konuşan birey gözlemlendiğinde eğer sözcesini diğer dildeki anlamlı ifadelerle tamamlıyorsa o kişinin iki dilli olduğunu söyler.

Dil denilen kavram; okuma, yazma, dinleme ve konuşma olarak adlandırılan boyutlardan oluşur. Bu nedenle birini iki dilli veya çok dilli olarak adlandırmak geniş, kapsamlı bir terimdir. İki dilli olmak, dildeki yeterliliklerin yanı sıra kullanımla da alakalı bir durumdur. Kişi, iki dilde de yeterliliğe sahip fakat birini hiç kullanmıyorsa iki dilli olarak davranmıyor demektir. Diğer bir kişi ise iki dilden birisinde gelişim aşamasında ama iki dili de düzenli olarak konuşuyorsa o kişi iki dilli olarak adlandırılabilir (Baker, 2011).

İki dilli kişi demek iki tane tek dilli kişinin toplamı değildir. Bütün olarak iki dillilik kendine özel doğası olan bir olgudur. Kişide birliktelik içinde var olan iki dilin birbiriyle etkileşimini ve ilişkisini simgeler (Alptekin, 2010). Bu nedenle karmaşık durumları içinde barındıran iki dillilikle ilgili birçok tür ortaya konmuştur. Türler oluşturulurken yaş, cinsiyet, zekâ, hafıza, dile karşı tutum ve motivasyon gibi bir dizi faktörün yanında, iki dilli veya çok dilli bireylerin dili kullanımı, *düzey* kişinin kullandığı dilin düzeyi), *işlev* (dili ne için kullandığı, tüm davranış örüntülerinde dilin hangi rolü oynadığı), *değişim* (diller arasında dilin ne ölçüde değiştiği ve hangi koşullar altında bir dilden diğer dile nasıl geçildiği) ve *birbirini etkileme* (iki dilli birey dillerini nasıl ayrı tuttuğunu, ne ölçüde birleştirdiğini, dillerinden birinin diğerini nasıl etkilediği) gibi birçok farklı durum dikkate alınmıştır. Söz konusu türler aşağıda verilmiştir (Karahan ve Savaşçı, 2021, s. 10-12):

> *"Eklemeli iki dillilik, yükselen iki dillilik, dengeli iki dillilik, bileşik iki dillilik, eşgüdümlü iki dillilik, gizli iki dillilik, çapraz iki dillilik, baskın iki dillilik, atıl iki dillilik, erken iki dillilik, işlevsel iki dillilik, yatay iki dillilik, yeni başlayan iki dillilik, geç iki dillilik, maksimal iki dillilik, minimal iki dillilik, doğal iki dillilik, üretken iki dillilik, alıcı iki dillilik, çekinik iki dillilik, ikincil iki dillilik, yarı dillilik, eş zamanlı iki dillilik, alt iki dillilik, eksiltici iki dillilik, ardışık iki dillilik, dikey iki dillilik."*

İki dillilik bireyde çeşitli avantajları ortaya çıkartabilir. İki dilli çocuklar anne ve babalarıyla tercih ettikleri dilde konuşabilirler, kişiler farklı ülkelere seyahat edip iş bulma kolaylığı yaşayabilirler, anlamları, bağlantıları ve görüntüleri genişletmeyle daha esnek ve yaratıcı düşünme becerisine sahip olabilirler. Hayata karşı daha açık görüşlü davranış farklı bakış açıları geliştirebilirler. Aynı zamanda iki dillilik beyin fonksiyonlarını daha fazla çalıştırıp bilişsel performansı artırabilir. Sosyal, ekonomik, politik, kültürel, toplumsal ve akademik yönleri

bağlamında düşünüldüğünde bilinçli bir iki dillilik, bireyler ve toplumlar için iyi bir avantajdır (Ağca, 2012; Erkınay Tamtamış ve Aydoğan, 2021; Özkaya ve Kalı, 2022; Yıldız vd., 2023).

Son zamanlarda yapılan birtakım çalışmalarda iki dillilik ve çok dillilik kavramları arasındaki farklar da vurgulanmıştır. "İki dillilik ve çok dillilik arasındaki en belirgin farklardan biri, iki dillilikte önceden öğrenilen bir dil varken, çok dillilikte önceden öğrenilen dil sayısının birden fazla oluşudur" (Haznedar, 2021, s. 4). Bu şekilde bakıldığında iki dillilik, iki dilde de yetkin olma durumuyken çok dillilik en az üç dildeki yetkinlik durumunu doğurur. Fakat alan yazını büyük oranda "iki dillilik" kavramını tercih ettiğinden dolayı bu çalışmada da çok dillilik ve iki dillilik kavramları birbirlerinin yerine kullanılmış ve büyük oranda iki dillilik kavramına yer verilmiştir.

İki dillilik Türkiye gibi birden fazla dil konuşan insan sayısının fazla olduğu yerlerde dikkate alınması gereken bir konudur. İki dillilikle ilgili birtakım bilgiler, çeşitli avantajlar literatür taraması sonucunda ortaya konmuştur (Ağca, 2012; Erkınay Tamtamış ve Aydoğan, 2021; Özkaya ve Kalı, 2022; Yıldız vd., 2023). Araştırmanın bir diğer yönü olan duygusal zekâ kavramıyla ilgili literatür taramasına da sonraki başlıkta yer verilmiştir.

Duygusal Zekâ

Zekâ kavramı tanımından ölçülmesine kadar yüzyıllarca tartışılagelmiş bir konu olmuştur. Eskiden, zekânın tek boyutlu veya en fazla IQ denilen daha çok sayısal ve sözel yetenekleri içeren bir kavram olduğu düşünülmüştür. Fakat güncel literatürde zekânın birden çok boyutu vardır. Çoklu Zekâ Kuramının sahibi Howard Gardner bu kavramı "bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisidir" (Gardner, 2017, s. 28-29) tanımıyla açıklamıştır. Başbayrak (2021, s. 15) ise literatürdeki tanımları bütünleştirerek zekâyı "tek yönlü olarak ölçülemeyecek kadar karmaşık olan belirli bir alandaki algılama, yaratıcılık, düşünme, öğrenme gibi zihinsel kapasitelerin bütünü" olarak ifade etmiştir.

Duygu kavramının Latince karşılığı hareket etmektir (Ahmed, 2014). Daniel Goleman (1998a, s. 359) duyguyu "bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik hâller ve bir dizi hareket eğilimi" ifadesiyle nitelendirmiştir. Koçyiğit'e (2018, s. 219) göre "bireyin tepkisi veya yanıt biçimi

olarak ortaya çıkan duygular, olumlu (heyecan, mutluluk, neşe, iyimserlik vb.) ya da olumsuz (keder, üzüntü, korku, kızgınlık, öfke, şiddet, kıskançlık vb.)" ifadeleriyle açıklanmıştır. Söz konusu duyguları etkili bir şekilde idare edebilmek de duygusal zekâ becerisiyle ilgilidir.

Duygusal zekânın doğuşu, Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) doktora öğrencisi Wayne Leon Payne'nin 1985 yılında *"His Üzerine Bir Çalışma: Duygusal Zekâyı Geliştirmek; Korku, Acı ve Arzuya Dair Kendini Bütünleme"* başlıklı doktora tezini yazmasıyla başlamıştır. Bu çalışma "duygusal zekâ" denilen kavramın akademik çevrelerde ilk olarak kullanılması durumunu başlatmıştır. 1990 yılına gelindiğinde ise Harvard Üniversitesinde görev yapan Psikolog Peter Salovey ile New Hampshire Üniversitesinde görev yapan Psikolog John Mayer "Emotional Intelligence" kavramıyla alakalı makale çalışması ortaya koydular. Söz konusu araştırmacılar insanların duygusal zekâ alanındaki yetilerini bilimsel yollarla ölçmeyi deneseler de bu çalışmalar daha çok akademik çevrede kaldı. Onların yerine duygusal zekâ ile ilgili daha güncel çalışmalar yapan aynı zamanda da New York Times Gazetesi'nin yazarı Daniel Goleman oldu. 1995 yılında *"Duygusal Zekâ"* kitabını yayımlayarak Time dergisinin kapağında yer aldı. ABD Başkanı Clinton bile bu kitabı "mükemmel bir kitap" olarak nitelendirdi (Beceren, 2012).

Duygusal zekâ; "kendini tanıma, duygularını idare edebilme ve başkalarını anlayarak dengeli ve uyumlu bir yaşam sürebilme yeteneklerini tanımlayan bir kavramdır." (Soyugüzel, 2021, s. 76). Duygusal zekâ alanında en çok çalışmayı yapmış kişi olan Daniel Goleman açısından duygusal zekâ şu şekilde tanımlanmıştır: "Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh hâlini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme..." (Goleman, 1998a, s. 50-51).

Uzun yıllardır yüz binlerce kişi üzerinde yapılmış araştırmalara göre mutlu ve başarılı bir hayat deneyimlemede IQ'nun aksine duygusal zekânın daha güçlü olduğu ispatlanmıştır. Duygularını etkili bir şekilde kontrol altına alamayan bireyler matematik, fizik, tarih gibi konularda her ne kadar başarılı olsalar da bu konuları içermeyen ortamlarda asla fark edilemezler. Aranan kişi olmak, mutluluğa ve başarıya ulaşmak için duygusal zekâ son derece önemlidir (Yıldırım, 2018).

İnsanın kendiyle barışmış durumda olup yaşamını bu doğrultuda sürdürebilmesinin ilk basamağı kendini fark etmektir. Kişi, kendinin güçlü ve zayıf yönlerini tanırsa neden güçsüz hissettiğini ve nelere sıkıldığını çok iyi bilir. Böylelikle hayata olumlu bakar. Kendini tanımayanlar ise sorunlardan kaçıp başkalarını suçlamaya çalışır (Culhan, 2020; Güzel, 2013). Bu durum da kişide IQ'su ne kadar yüksek olursa olsun emotional quotient (EQ) diye de tarif edilebilen duygusal zekâsı düşük olduğu için mutsuzluğu beraberinde getirir.

Okulu bitirip meslek hayatına geçiş yapanlar için IQ ve EQ iş birliği çok önemlidir. Profesyonel iş yaşamı içerisinde başarı, verim, iş arkadaşları ve yöneticilerle ilişkiler gerekir. İş yaşamındaki bütüncül başarının yolu da duygusal zekâ yeterliliklerinden geçer. ABD'deki bir araştırmaya göre işten çıkarılan 4000 kişinin %90'ı iletişim sorunlarından dolayı işten çıkarılmıştır. Önemli olan nokta şudur ki yüksek IQ her zaman başarılı bir hayat demek değildir. Başarının rotasını büyük oranda duygusal zekâ çizer (Aydın, 2021). Daniel Goleman, *"İşbaşında Duygusal Zekâ"* (2009) kitabında iş hayatında duygusal zekâ ile ilgili toplam beş yeterlilikten söz etmiştir (Beceren, 2012, s. 84-86; Goleman, 2009).

1. Öz bilinç yeterliliği: Kendi iç hâllerini, tercihlerini, kaynaklarını ve sezgilerini bilme yeterliliğidir. Duygusal bilinç, doğru öz değerlendirme ve öz güven şeklinde alt alanları vardır.

2. Kendine çekidüzen verme yeterliliği: Kendi iç hâllerini, dürtülerini ve kaynaklarını yönetme yeterliliğidir. Öz denetim, güvenilirlik, vicdanlılık, uyumluluk ve yenilikçilik alt alanları mevcuttur.

3. Motivasyon yeterliliği: Hedeflere ulaşmayı sağlayan ya da kolaylaştıran duygusal eğilimlerle ilgili yeterliliktir. Başarma dürtüsü, bağlılık, inisiyatif ve iyimserlik alt başlıklarına sahiptir.

4. Empati yeterliliği: Başkalarının hislerini, ihtiyaçlarını ve endişelerini anlama yeterliliğidir. Başkalarını anlamak, başkalarını geliştirmek, hizmete yönelik olmak, çeşitlilikten yararlanmak ve politik bilinç olarak adlandırılan kategorileri vardır.

5. Sosyal beceriler yeterliliği: Başkalarında istenen tepkileri uyandırmakta usta olma yeterliliğidir. Etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak, imece ve iş birliği, ekip yetileri alt başlıkları mevcuttur.

Eğitim öğretimin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin iş hayatlarında başarılı olabilmeleri için duygusal zekâ, çok önemlidir. Bilgi, beceri ve donanımları ne kadar yüksek olursa olsun çalıştıkları okullara karşı olumlu bağlılık ve düzgün iletişim gerçekleştiremezlerse ortaya konan performansın istendik seviyeye gelmesi mümkün değildir. Bu nedenle duygusal zekâ kavramının öğretmenler bazında da ele alınması sağlıklı bir eğitim öğretimin gerçekleştirilmesi için dikkate alınması gereken bir durumdur (Aydın, 2021).

Çok dillilik doğru yönetildiği takdirde kişiye birçok alanda katkı sağlamaktadır. Bu durumun duygusal zekâya etkisi olup olmadığı da araştırılması gereken bir konudur. Literatür taraması sonucunda çok dillilik ve iki dillilik ile ilgili önemli çalışmalara rastlanmıştır. Kaya vd.'nin (2022) bu alanla ilgili kaynakça denemesi mevcuttur. Kaya ve Kardoğan (2023) ise çok dillilik alanında 40 makale, 29 yüksek lisans tezi, 8 doktora tezi olmak üzere toplamda 77 akademik çalışmanın eğilimlerini ortaya koymuştur. Bu çalışmalar arasında; çok dilli, iki dilli ve tek dilli öğretmenlerin kendi duygusal zekâ düzeylerine ilişkin görüşlerini ele alan ve bu zekâ düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma, alanda bu yönüyle bir boşluğu dolduracağı için önemli görülmektedir. Araştırmanın amacı birden fazla dil bilen öğretmenlerin ve tek dil bilen öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Söz konusu amaç kapsamında araştırma soruları listelenmiştir:

1) Çok dilli ve tek dilli öğretmenlerin öz bilinç (duygusal bilinç, doğru öz değerlendirme, öz güven) düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

2) Çok dilli ve tek dilli öğretmenlerin kendine çekidüzen verme (öz denetim, güvenirlik, vicdanlılık, uyumluluk, yenilikçilik) düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

3) Çok dilli ve tek dilli öğretmenlerin motivasyon (başarma dürtüsü, bağlılık, inisiyatif, iyimserlik) düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

4) Çok dilli ve tek dilli öğretmenlerin empati (başkalarını anlamak, başkalarını geliştirmek, hizmete yönelik olmak, çeşitlilikten yararlanmak, politik bilinç) düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

5) Çok dilli ve tek dilli öğretmenlerin sosyal beceri (etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak, imece ve iş birliği, ekip yetileri) düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çok dilli ve tek dilli öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu araştırmalarda amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma sorularına cevap aramak için çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. "Yarı-yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir" (Büyüköztürk vd., 2018, s. 159).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Şırnak ilinin Cizre ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklemeler çalışmaya pratiklik ve hız kazandırır. Çünkü araştırmacılar erişilmesi kolay yani bir bakıma yakın olan bir durumu tercih ederler (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ulaşılan öğretmenlerin 18 tanesinden veri toplanabilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlere ait cinsiyet ve branş ve dağılımları Tablo 1'de listelenmiştir:

Tablo 1

Öğretmenlerin Cinsiyet ve Branş Dağılımlarına İlişkin Tablo

Branş	Cinsiyet	
Sosyal Bilimler	Kadın	Erkek
Türkçe	1	5
Sosyal Bilgiler	-	1
İngilizce	4	-
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	-	2
Müzik	-	1
Görsel Sanatlar	-	-
Beden Eğitimi ve Spor	1	-
Teknoloji ve Tasarım	-	1

Fen Bilimleri		
Fen Bilimleri	-	-
Matematik	2	-
Genel Toplam	8	10
%	44,4	55,6

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki 18 öğretmenin %44,4'ünün kadın, %55,6'sının erkek olduğu görülmektedir. Sosyal bilimler alanından; 6 Türkçe, 1 Sosyal Bilgiler, 4 İngilizce, 2 Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, 1 Müzik, 1 Beden Eğitimi ve Spor, 1 Teknoloji ve Tasarım öğretmeni; Fen bilimleri alanından ise 2 Matematik öğretmeni çalışma grubunda yer almıştır. Söz konusu öğretmenlerin tek dilli veya çok dilli olarak bildikleri diller de Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2

Öğretmenlerin Tek Dilli veya Çok Dilli Olarak Bildikleri Dillere İlişkin Tablo

Diller	Türkçe	Kürtçe	İngilizce	Arapça	Rusça	Almanca
Tek Dilli	3	-	-	-	-	-
İki Dilli	10	8	2	-	-	-
Üç Dilli	3	3	2	1	-	-
Dört Dilli	2	1	2	1	1	1
Toplam	18	12	6	2	1	1
%	100	66,7	33,3	11,1	5,6	5,6

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubundaki 18 öğretmenin tamamının Türkçe bildiği görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin %66,7'sinin Kürtçe, %33,3'ünün İngilizce, %11,1'inin Arapça, %5,6'sının ise Rusça ve Almanca bildiği görülmektedir. Söz konusu öğretmenlerin 3'ü tek dilli; 10'u iki dilli, 3'ü üç dilli ve 2'si dört dillidir. İki dilli öğretmenlerin 8'i Türkçe-Kürtçe, 2'si Türkçe-İngilizce bilmektedir. Üç dilli öğretmenlerin 2'si Türkçe-Kürtçe-İngilizce, 1'i Türkçe-Kürtçe-Arapça konuşmaktadır. Dört dilli öğretmenlere bakıldığında ise 1'inin Türkçe-İngilizce-Arapça-Almanca, 1'inin de Türkçe-Kürtçe-İngilizce-Rusça bildiği belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma için kullanılan veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından hazırlanan çok dilli ve tek dilli öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması formudur. Form; kişisel bilgiler ve görüşme soruları kısımlarından meydana gelmektedir. Kişisel bilgiler bölümünde; cinsiyet, Türkçe dışında akıcı olarak bilinen diller ve branş değişkenleri yer almaktadır. Görüşme soruları bölümü ise araştırma soruları olarak verilen toplam 5 sorudan oluşmaktadır. Form oluşturulurken Goleman (1998b) ve Beceren'in (2012) kitaplarında yer alan duygusal zekâ yeterliliklerinden yararlanılmıştır. Bunun yanında ilgili form için Türkçe eğitimi alanında 6, eğitim bilimleri alanında 1 akademisyenden görüş alınmış, görüşler doğrultusunda araştırmadan 2 soru çıkarılmış ve 1 yeni soru eklenmiştir. Araştırmadaki veriler, öğretmenlere verilen yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara cevap alma yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerin daha özgür cevap vermesini sağlamak ve etik kurallara da uymak için herhangi bir isim bilgisi alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken kadın öğretmenlere "K1, K2, K3…" erkek öğretmenlere de "E1, E2, E3…" şeklinde kodlar verilmiştir. Elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Bu tür araştırmalarda verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenip buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi sonucunda öğretmenlerin cevaplarıyla ilgili kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler kendi içlerinde değerlendirilip araştırmanın bulgular kısmında frekans ve yüzdelerden yararlanılarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Etik Kurul Onayı: Bu araştırmanın etik açısından uygunluğu için Siirt Üniversitesi Etik Kurulundan 31.05.2024 tarih ve 7029 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında çalışmadan elde edilen bulgular başlıklar ve tablolar hâlinde ortaya konmuştur. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular başlıklar hâlinde aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin Öz Bilince ve Bu Alandaki Becerilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, "Öz bilinç (duygusal bilinç, doğru öz değerlendirme, öz güven) sizin için ne ifade etmektedir? Sizin bu alandaki becerileriniz ne düzeydedir? Açıklar mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular çeşitli kategoriler oluşturulup frekans ve yüzdelerden yararlanılarak Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3

Öğretmenlerin, "Öz bilince ve Bu Alandaki Becerilerine İlişkin Görüşleri

Öz bilinç Düzeyi	Kötü / Yeterli Değil	Normal / Yeterli	Normalin Üstü	İyi / Yüksek	Düzey Belirtmemiş
Tek Dilli	-	1	-	-	2
İki Dilli	-	2	1	5	2
Üç Dilli	-	-	1	1	1
Dört Dilli	-	-	-	2	-
Toplam	0	3	2	8	5
%	0	16,7	11,1	44,4	27,8

Tablo 3 incelendiğinde öz bilinç düzeyini kötü olarak gören hiçbir öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerin %16,7'si bu alanda kendini normal düzeyde görmektedir. İki dilli öğretmenlerden E4, *"Öz denetim, bir hedefe ulaşmak için kişinin kendi davranışlarını kontrol etmesi ve isteklerini bir süre erteleyebilmesidir. Kısacası kişinin kendi zaman yönetimini yapabilmesidir. Bu alanda çok disiplinli olduğumu düşünmüyorum. Öz bilinç becerim orta düzeydedir. Bu becerimin yıllar geçtikçe gelişeceğini düşünüyorum."* ifadesiyle kendini bu alanda orta seviyede görerek gelişime açık olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerin %11,1'i kendini öz bilinç açısından normalin veya ortalamanın üstünde görmektedir. Üç dilli öğretmenlerden E1 öz bilinç için, *"Sahip olman gereken temel bilgi ve becerilerin net bir şekilde dışa yansıtılması ve pratik olarak sonuçları elde etmektir. Bu alandaki becerilerimin normalin üstünde olduğunu düşünüyorum."* açıklamasını yapmıştır. Açıklamaya göre E1, öz bilincin özellikle dışa yansıtma ve sonuç elde etme yönüne vurgu yapmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin %44,4'ü kendini bu alanda iyi düzeyde görmektedir. K5, *"Kendimizin duyguları, düşünceleri, eylemlerinden ve sonuçlarının farkında olmamızdır. Bu alanda beceri düzeyimin oldukça iyi olduğunu düşünüyorum."* cümlesiyle konunun farkındalık

yönünü ifade ederek düzeyinin oldukça iyi olduğunu belirtmiştir. Kendisiyle ilgili herhangi bir düzey belirtmeyen öğretmenlerin oranı %27,8'dir. Tek dilli öğretmenlerden K1, *"Bir insanın en başta kendisine öz güveni olmazsa kendi öz değerlendirmesini yapamaz ve kendini eleştiremeyen ve öz değerlendirmesini yapamayan bir insanın da başkalarını da doğru bir şekilde değerlendireceğini düşünmüyorum."* diyerek öz bilincin bireysel ve toplumsal yönünün ilişkisine vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin Kendine Çekidüzen Verme ve Bu Alandaki Becerilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, "Kendine çekidüzen verme (öz denetim, güvenirlik, vicdanlılık, uyumluluk, yenilikçilik) sizin için ne ifade etmektedir? Sizin bu alandaki becerileriniz ne düzeydedir? Açıklar mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular çeşitli kategoriler oluşturulup frekans ve yüzdelerden yararlanılarak Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4

Öğretmenlerin Kendine Çekidüzen Verme ve Bu Alandaki Becerilerine İlişkin Görüşleri

Kendine Çekidüzen Verme Düzeyi	Kötü / Yeterli Değil	Normal / Yeterli	Normalin Üstü	İyi / Yüksek	Düzey Belirtmemiş
Tek Dilli	-	2	-	-	1
İki Dilli	2	1	1	5	1
Üç Dilli	-	-	-	2	1
Dört Dilli	-	-	-	1	1
Toplam	2	3	1	8	4
%	11,1	16,7	5,6	44,4	22,2

Tablo 4'e bakıldığında kendine çekidüzen verme alanında öğretmenlerin %11,1'i kendini yeterli görmemektedir. İki dilli öğretmenlerden E3, *"Öz denetim; kendini kontrol etme, verilen kararlara ne kadar uyulduğunu ya da belirlenen amaçlara ne kadar ulaşıldığını denetlemek oluyor. Bu beceride kendimi yeterli görmüyorum. Çünkü kendim için belirlediğim hedeflere geç ulaşıyorum."*

cümlesiyle kendini denetleme tanımını yaparak bu alanda yeterli olmadığını söylemiştir. Söz konusu alanda kendini normal veya yeterli düzeyde gören öğretmenler %16,7 oranındadır. Tek dilli öğretmenlerden K7, *"Kişinin kendi davranışlarını kontrol etmesi ve düzenlemesi. Bu alanda yeterli düzeydeyim. Yaptığım hatalardan ders alırım."* demiştir. K7, kendini kontrol alanına dikkat çekerek düzeyini sadece yeterli olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin %5,6'sı düzeyini normalin üstünde olarak ifade etmiştir. İki dilli öğretmenlerden E4, *"Öz denetim, benim için dürtüleri kontrol altında tutmayı ve duyguları iyi idare etmeyi ifade ediyor. Güvenilirlik ise ahlak kurallarına uygun davranmayı ifade ediyor. Yenilikçilik de yeni yaklaşımlara ve bilgilere açık olmayı çağrıştırıyor. Öz denetim haricinde diğer becerilerde iyi olduğumu düşünüyorum."* cümlesiyle kendine çekidüzen verme alanının alt becerilerine dikkat çekmiştir. Çoğunda iyi birinde iyi olmadığını belirterek normalin üstünde bir düzeye sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin %44,4'ü bu alanda iyi olduklarını ifade etmişlerdir. İki dilli öğretmenlerden E6, *"Kendinle, düşüncelerinle ve davranışlarınla uyumlu olmaktır. Bir öğretmen olarak yeniliklere açık şekilde kendine çekidüzen verme konusunda iyiyim."* görüşüyle uyumluluk kavramını öne çıkarmıştır. Çalışma grubunun %22,2'si ise herhangi bir düzey belirtmemiştir. Düzey belirtmeyen üç dilli öğretmenlerden K8, *"Kişi yanlış bir durumu fark ettiği zaman kendine çekidüzen verme hissiyatına girer ama bu her zaman başarılı olmaz. Zararlı madde kullanan biri için tabii ki bu mükemmel bir sonuçtur ama hayata sil baştan başlamak isteyen biri için sancılı bir süreçtir, işte burada ya batarız ya çıkarız."* diyerek bir örnek üzerinden konuya açıklık getirmiştir.

Öğretmenlerin Motivasyon ve Bu Alandaki Becerilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, "Motivasyon (başarma dürtüsü, bağlılık, inisiyatif, iyimserlik) sizin için ne ifade etmektedir? Sizin bu alandaki becerileriniz ne düzeydedir? Açıklar mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular çeşitli kategoriler oluşturulup frekans ve yüzdelerden yararlanılarak Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5

Öğretmenlerin, "Motivasyon ve Bu Alandaki Becerilerine İlişkin Görüşleri

Motivasyon Düzeyi	Kötü / Yeterli Değil	Normal / Yeterli	Normalin Üstü	İyi / Yüksek	Düzey Belirtmemiş
Tek Dilli	1	-	-	2	-
İki Dilli	-	1	-	5	4
Üç Dilli	-	1	-	-	2
Dört Dilli	-	-	1	1	-
Toplam	1	2	1	8	6
%	5,6	11,1	5,6	44,4	33,3

Tablo 5'e göre motivasyon düzeylerine bakıldığında öğretmenlerin %5,6'sı kendini yeterli görmemektedir. Tek dilli öğretmenlerden K7, *"Motivasyon yapılacak herhangi bir iş için oluşacak yapma enerjisini artırmaktır. Uzun süreli motivasyon oluşturamam. Anlık olur ve biter."* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Kendini yeterli düzeyde gören öğretmenler %11,1 oranındadır. İki dilli öğretmenlerden E3, *"Motivasyon, bir işi yaparken inanarak yapıp o işten zevk almak, alınan zevk ile o işi daha bir istekli yapmak anlamına geliyor. Mesleğe yeni başladığım için motivasyonumun orta düzeyde olduğunu düşünüyorum."* ifadesiyle motivasyonu zevk alma ile tanımlayıp kendini orta düzeyde gördüğünü ifade etmiştir. Kendini normalin üstü düzeyde gören öğretmenlerin oranı %5,6'dır. Bu konuda dört dilli öğretmenlerden K6, *"Motivasyon benim için her şey demek. Kendimi motive hissetmediğim bir alanda başarılı olmam çok zordur. Başarı dürtümü getiren en büyük ilgi kaynağım motivasyondur. Uçlarda bağlı olmayı ve inisiyatif kullanmayı pek doğru bulmuyorum. Gerekli durumlarda davranışlar tolere edilmeli ve durumun bakış açısı değerlendirilmeli. Maalesef ki ortalama düzeyin üstünde iyimserim ve bu yüzden bazen zorluklar yaşıyorum. Bu benim en büyük zayıf noktam olabilir."* ifadesiyle motivasyonun başarı yönünü gündeme getirmiştir. Motivasyonun alt alanı olan iyimserliği de öne çıkararak bu durumun bazen kendisine negatif etkilerinin de olduğunu söylemiştir. Çalışma grubu öğretmenlerinin %44,4'ü motivasyon konusunda kendini iyi veya yüksek düzeyde tanımlamıştır. Tek dilli öğretmenlerden K1, *"Motivasyon en önemli başarı aracıdır. İnsanların başkalarından önce kendi motivasyonlarını sağlamaları gerekir. Bu konudaki becerilerimin yüksek olduğunu düşünüyorum."* cevabıyla aynı K6 gibi konunun başarı yönüne dikkat çekmiştir. Herhangi bir düzey belirtmeyip yalnızca

tanımlamalara yer veren öğretmenlerin oranı %33,3'tür. İki dilli öğretmenlerden E9, *"İnsanı başarıya, sonuca götürme dürtüsü denilebilir. Genellikle başarmak için bazı olaylar veya olgular bizi motive edebilir. Biz de başarmak için genelde motivasyon kaynaklarına ihtiyaç duyarız ve bunu buluruz da."* tanımlamasıyla motivasyon kavramındaki başarı-sonuç ilişkisine vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin Empati ve Bu Alandaki Becerilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, "Empati (başkalarını anlamak, başkalarını geliştirmek, hizmete yönelik olmak, çeşitlilikten yararlanmak, politik bilinç) sizin için ne ifade etmektedir? Sizin bu alandaki becerileriniz ne düzeydedir? Açıklar mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular çeşitli kategoriler oluşturulup frekans ve yüzdelerden yararlanılarak Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6

Öğretmenlerin Empati ve Bu Alandaki Becerilerine İlişkin Görüşleri

Empati Düzeyi	Kötü / Yeterli Değil	Normal / Yeterli	Normalin Üstü	İyi / Yüksek	Düzey Belirtmemiş
Tek Dilli	-	-	-	2	1
İki Dilli	1	3	-	5	1
Üç Dilli	1	-	-	1	1
Dört Dilli	-	-	-	1	1
Toplam	2	3	0	9	4
%	11,1	16,7	0	50	22,2

Tablo 6 analiz edildiğinde empati alanında kendini yetersiz gören öğretmenlerin oranının %11,1 olduğu görülmektedir. Üç dilli öğretmenlerden E1, *"Empati, yaralanmadan yaralı olmayı derinden hissetmektir. Empati becerimin orta düzeyin altında olduğunu düşünüyorum. Sebebi ise yara olmadan yaralı olmayı hissetmenin zor bir beceri olduğudur."* cümlesiyle bir metafor kullanarak kendini bu alanda yeterli görmediğini, ortanın altında olduğunu ifade etmiştir. Kendini söz konusu alanda normal veya yeterli gören öğretmenlerin oranı %16,7'dir. İki dilli öğretmenlerden E9, *"Empati kısaca kendimizi başkasının yerine koymaktır. Toplum içinde yaşadığımız için empati önemlidir. Aksi durumda bencillik olur, başkalarını umursamamak, onları hiç anlamamak olur ki bu da anlaşmazlıklara yol açar. Kendi yaşamımda mümkün olduğunca empati kurmaya*

çalışırım." düşüncesiyle başkaları gibi bakabilmeyi öne çıkarmıştır. Kendini tam olarak iyi veya kötü olarak tanımlamasa da mümkün olduğunda empati kurmaya çalıştığını söylemiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin hiçbiri empati düzeyinin normalin üstünde olduğunu söylememiştir. Bu düzeyin iyi veya yüksek olduğunu belirten öğretmenler ise %50'lik kesimi oluşturmaktadır. İki dilli öğretmenlerden K5, *"Empatinin en önemli olgu olduğunu düşünüyorum başkalarının yerine kendimizi koyduğumuz zaman birçok sorunun son bulacağını düşünüyorum. Becerilerimin iyi olduğunu düşünüyorum."* açıklamasını yapmıştır. Empatinin sorun çözücü boyutunu da öne çıkarmıştır. Öğretmenlerin %22,2'si empatiyle ilgili kendi düzeylerini belirtmeyip yalnızca tanımlamalara başvurmuştur. Dört dilli öğretmenlerden E8, *"Öğrencilerimin kültürel ve bireysel farklılıklarını daha iyi anlamamı sağlar ve etkili bir şekilde yardımcı olmama olanak tanır..."* düşüncesiyle aslında empatinin işlevsel yönüne vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin Sosyal Beceriler ve Bu Alandaki Becerilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, "Sosyal beceriler (etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak, imece ve iş birliği, ekip yetileri) sizin için ne ifade etmektedir? Sizin bu alandaki becerileriniz ne düzeydedir? Açıklar mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular çeşitli kategoriler oluşturulup frekans ve yüzdelerden yararlanılarak Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7

Öğretmenlerin Sosyal Beceriler ve Bu Alandaki Becerilerine İlişkin Görüşleri

Sosyal Beceriler Düzeyi	Kötü / Yeterli Değil	Normal / Yeterli	Normalin Üstü	İyi / Yüksek	Düzey Belirtmemiş
Tek Dilli	-	1	-	-	2
İki Dilli	1	1	1	6	1
Üç Dilli	-	1	-	1	1
Dört Dilli	-	-	-	1	1
Toplam	1	3	1	8	5
%	5,6	16,7	5,6	44,4	27,8

Tablo 7'ye bakıldığında çalışma grubundaki öğretmenlerin %5,6'sının sosyal beceriler düzeyi açısından kendini yeterli görmediği görülmektedir. İki dilli öğretmenlerden E2 sosyal beceriler için, *"Gündelik hayatta son derece*

önemlidir birey için. Bu alandaki becerilerimin istediğim düzeyde olmadığını söyleyebilirim. Sosyal becerileri yüksek bireylerin günlük hayatta daha başarılı olduğu bir gerçektir." cümlesiyle sosyal becerilerin önemine dikkat çekerek kendisinin istediği düzeyde olmadığını ifade etmiştir. Kendini bu alanda normal veya yeterli gören öğretmenlerin oranı %16,7'dir. Üç dilli öğretmenlerden K2, *"Sosyal beceriler etrafındaki insanlarla ilişkini iyi sürdürmek anlamında kullanılabilir. Orta derecededir."* diyerek sosyal becerilerin iyi ilişki kurma boyutunu öne çıkarmıştır. Söz konusu öğretmenlerin %5,6'sı kendini normalin üstünde görmektedir. İki dilli öğretmenlerden K4, *"Sosyal beceriler, sağlam bir psikolojiyle hayata devam edilmek isteniyorsa olmazsa olmaz bir kavramdır. Çünkü insan sosyal bir varlıktır. İnsanlarla iletişimde olmak, iş birliği yapmak bizleri her yönümüzle geliştirir ve iyileştirir. Hem gerekli hem yeterlidir insanlığın gelişebilmesi, bir yerlere taşınabilmesi için. Bu alandaki becerimin 5'lik skalada 4 olduğunu düşünüyorum."* tanımlamasıyla sosyal becerilerin işlevine dikkat çekmiş ve ortaya koyduğu skala ile kendini ortalama üstü bir konuma yerleştirmiştir. Öğretmenlerin %44,4'ü sosyal beceri düzeylerinin iyi olduğunu söylemiştir. İki dilli öğretmenlerden E5, *"Sosyal beceriler, kişinin toplumun çeşitli kesimleriyle kaynaşıp bir arada yaşaması için olmazsa olmaz bir yere sahiptir. İnsanlarla konuşmak, etkili iletişim kurmak, bağ kurmak, yardımlaşmak benim için çok önemlidir. Bunları gerçekleştirme noktasında iyi bir düzeyde olduğumu ifade etmek istiyorum."* demiştir. E5, sosyal becerilerin önemi ve işlevine değinerek kendisini iyi düzeyde nitelendirmiştir. Kendini herhangi bir düzeyde belirtmeyen öğretmenler %27,8'lik orana sahiptir. Tek dilli öğretmenlerden E7, *"Yeteneklerin önemi, sosyal beceri için olmazsa olmazdır. Toplumsal olarak dayanışma, anlama ve anlaşılabilme ortak noktalarda beraberlik için şarttır. Her insan yetenek ve yatkınlıklara göre bir görev ve faaliyet içinde bulunabilir."* açıklamasıyla E5 gibi sosyal becerilerin önemini vurgulamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları özetlenmiş daha sonra elde edilen sonuçlarla ilgili benzer çalışmalar kıyaslanmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin hiçbiri duygusal zekânın "öz bilinç" düzeyinde kendini kötü/yeterli değil şeklinde nitelendirmemiştir. Öğretmenlerin %16,7'sinin bu alanda normal/yeterli, %11,1'inin normalin üstü, %44,4'ünün ise iyi/yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. %27,8'lik kısım ise kendisiyle ilgili herhangi bir düzey belirtmemiştir. Tek dilli öğretmenler bu alanda kendini iyi veya kötü düzey olarak

nitelendirmezken düzey belirten çok dilli öğretmenler büyük oranda normalin üstü veya iyi düzeyde öz bilince sahip oldukları görüşünü savunmuştur.

Duygusal zekânın "kendine çekidüzen verme" düzeyiyle ilgili sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin %11,1'inin kendini kötü/yeterli değil, %16,7'sinin normal/yeterli, %5,6'sının normalin üstü ve %44,4'ünün iyi/yüksek düzeyde olarak nitelendirmiştir. %22,2'si herhangi bir düzey belirtmemiştir. Tek dilli öğretmenler bu alanda kendilerini büyük oranda normal düzeyde görürken çok dilli öğretmenlerde durum değişkenlik göstermektedir. İki dilli öğretmenlerden kendine çekidüzen verme konusunda kötü/yeterli değil kategorisine dâhil olan 2 öğretmen vardır. Fakat normal ve üzerindeki kategorilere dâhil olan öğretmen sayısı daha fazladır. Düzey belirten üç dilli ve dört dilli öğretmenlerin tamamının bu alanda iyi/yüksek düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin "motivasyon" düzeyleri ile ilgili sonuçlara göre kötü/yeterli değil kategorisinde %5,6'lık kesim vardır. %11,1'i normal/yeterli, %5,6'sı normalin üstü ve %44,4'ü iyi/yüksek düzeyde olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %33,3'ü ise düzey belirtmemiştir. Tek dilli öğretmenler büyük oranda kendilerini bu alanda iyi/yüksek düzeyde görürken düzey belirten çok dilli öğretmenlerin tamamı normal ve daha üstü düzeylerde motivasyona sahip oldukları görüşünü savunmuştur. Bunun yanında özellikle iki dilli ve üç dilli öğretmenlerin önemli bir kısmı motivasyon alanında kendi düzeylerini ortaya koymamıştır.

Duygusal zekânın "empati" yeterliliği ile ilgili sonuçlara göre öğretmenlerin %11,1'i kendilerini kötü/yeterli değil, %16,7'si normal/yeterli ve %50'si iyi/yüksek düzeyde nitelendirmiştir. Kendini normalin üstü olarak belirten herhangi bir öğretmen tespit edilmemiştir. Bunun yanında öğretmenlerin %22,2'si herhangi bir düzey belirtmemiştir. Düzey belirten tek dilli öğretmenlerin tamamı kendilerini empati konusunda iyi görürken çok dilli öğretmenlerin ise çoğunluğunun kendilerini empati konusunda iyi düzeyde gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin "sosyal beceriler" düzeyi incelendiğinde %5,6'sının kötü/yeterli değil, %16,7'sinin normal/yeterli, %5,6'sının normalin üstü ve %44,4'ünün iyi/yüksek düzeyde oldukları tespit edilmiştir. %27,8'i ise düzey belirtmemiştir. Tek dilli öğretmenlerin düzey belirtmedikleri çok dilli öğretmenlerin ise kendilerini büyük oranda iyi/yüksek düzeyde gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, duygusal zekânın yeterlilik alanlarına göre bazı farklılıklar olsa da çok dilli olmanın duygusal zekâya en azından herhangi bir negatif etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bunun yanında özellikle üç dilli ve dört dilli öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin anket sorularına verdikleri yanıtlardan ve kendi düzeyleriyle ilgili yorumlamalarından hareketle çok daha iyi olduğu açıkça görülmektedir. Alanda iki dillilik ile duygu ve zekâ kavramlarının ilişkisini inceleyen çalışmalar mevcuttur. Bakırlı (2008), Alaca (2011), Erden (2011), Uluçam-Wegmann (2014), Mergen (2016) alanda iki dillilik ile duygu ve zekâ kavramlarının ilişkisini ele almıştır. Fakat doğrudan duygusal zekâ ile ilişki kuran sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Mete ve Akpınar (2013) çalışmalarında dil ile duygusal zekânın bağlantısını inceleyip duygusal zekânın dil öğretimi üzerinde ne gibi etkisinin olabileceğini araştırmıştır. Sonuç olarak bir dil öğretmeninin duygusal zekâ gelişimini dikkate alırsa öğrencilerin duygularını rahatça ifade edebilmeleri için fırsatlar verip öz güven duygularını yükselteceğinden dolayı öğrencilerin hayata daha pozitif bakmalarına katkıda bulunacağı ve motivasyon, yaratıcılık, girişimcilik ve iletişim becerilerinin de gelişmesiyle birlikte öğretim sürecinin daha anlamlı bir biçime bürünebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmayla kıyaslandığında özellikle üç veya dört dil bilen öğretmenlerin duygusal zekâlarını geliştirmiş bireyler olduğu sonucuyla birlikte iki araştırmanın uyumluluk gösterdiği söylenebilir. Minaabad ve Rad (2016) yüksek duygusal zekâya sahip öğrencilerin yüksek başarı elde ettikleri bu alanda pozitif bir korelasyon olduğunu tespit etmiştir. İki dilli öğrencilerin eğitimi sırasında; zekâsıyla, ailesiyle, arkadaşlarıyla ve çocuğun ikinci dili öğrenmedeki tutumuyla ilgili bir problem yoksa önemli bir farklılığın oluşmayacağı belirtilmiştir. Öğretmenlere de duygusal zekânın gelişimi konusunda yol gösterilmesinin hem tek dilli hem de iki dilli öğrencilerin gelişimi için yararlı olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekânın çok dillilik üzerine en azından herhangi bir negatif etkisinin olmayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Morilla-García (2017) iki dilli öğretim ortamlarında duygusal zekânın rolünün, ne kadar etkili olduğunu araştırmıştır. Duygusal zekâ uygulaması sayesinde öğrencilerin eskiye nazaran konuşma sürecinde daha motive oldukları ve sınıftaki etkileşimlerde daha fazla öz saygıya öz kontrole sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zekânın dikkate alınması iki dilli öğretim ortamlarında başarıyı artırıcı bir faktör olarak devreye girmiştir. Bu çalışmayla karşılaştırıldığında özellikle ikiden fazla dil bilen öğretmenlerin yüksek bir duygusal zekâya sahip olduğu söylenebilir.

Duygusal zekâ ile dil bilmenin birbirini pozitif etkileyici duruma sahip oldukları sonucu çıkarılabilir. Çakıcı (2017) çalışmasında yüksek duygusal zekânın yabancı dildeki başarıyı artırmada önemli bir rol oynadığı ön tezinden hareketle 7.sınıfta düzeyindeki 94 öğrenciyle çalışma yapmıştır. Araştırmadaki sonuçlara göre, yabancı dil başarısıyla duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif, anlamlı ve yüksek bağlantı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmayla kıyaslandığında iki çalışmanın, yabancı dil öğretiminin ana dil veya iki dilli öğrencilerin öğretiminden bağımsız düşünülemeyeceği olgusundan da hareketle, paralel sonuçlar doğurabileceği görülmektedir. Dehnavi vd. (2023) çalışmasında Ahvaz şehrindeki tek dilli ve iki dilli öğrencilerin duygusal ve sosyal zekâlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda tek dilli ve iki dilli öğrenciler arasında sosyal zekâ açısından kayda değer bir farklılık olmasa da iki dilli öğrencilerin duygusal zekâlarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmayla karşılaştırılırsa benzer sonuçların olduğu görülebilir. Çünkü fazla dil bilmek öğretmenlerde öz bilinç, kendine çekidüzen verme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler gibi konularda düzey artırıcı etki yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarından ve diğer araştırmalarla karşılaştırılması sonucundan hareketle çeşitli öneriler getirilmiştir:

- Duygusal zekânın önemi daha çok gündeme getirilerek eğitim öğretimin temel ögelerinden olan öğrenci ve öğretmenlere kavratılıp birden fazla dil öğrenmek için teşvik edici somut uygulamalar ortaya konabilir.
- Tek dilli öğretmenlerin çok dilli bölgelerde görev yaparken duygusal zekâlarını etkileyen faktörler detaylı şekilde incelenebilir.
- Benzer araştırmalar tek dillilik ve çok dillilik açısından farklı dillere sahip bölgelerde de yapılıp sonuçları kıyaslanabilir.
- Bu araştırma nitel olarak duygusal zekâ ve çok dillilik ilişkisini çalışma grubundaki öğretmenlerden toplanan verileri detaylı şekilde incelemeye dayanmıştır. Duygusal zekâ ve çok dillilik ilişkisi örneklem genişletilerek nicel araştırmalarla da incelenebilir.

Yazar Katkıları: 1. yazarın katkı oranı %50, 2. yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem

yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu araştırmanın etik açısından uygunluğu için Siirt Üniversitesi Etik Kurulundan 31.05.2024 tarih ve 7029 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

Extended Summary (Genişletilmiş Özet)

Introduction

In its most general form, bilingualism or multilingualism can be defined as proficiency in more than one language (Karahan and Savaşçı, 2021). According to Bloomfield (1933), achieving control in both languages "as in the mother tongue" can be taken as a criterion for bilingualism, while according to Grosjean (1989), a bilingual individual is a person who can perform a functional task in each language in daily situations according to certain needs. Haugen (1953) says that if an individual speaking a language is observed and completes his utterances with meaningful expressions in the other language, that person is bilingual.

The concept of emotional intelligence; "It is a concept that defines the ability to know oneself, manage one's emotions, and live a balanced and harmonious life by understanding others." (Soyugüzel, 2021, p. 76). According to Daniel Goleman, the person who has done the most work in the field of emotional intelligence, emotional intelligence is defined as follows: "The ability to motivate oneself, to continue on one's way despite setbacks, to postpone gratification by controlling impulses, to regulate one's mood, not to allow troubles to prevent thinking, to put oneself in someone else's place." ability and hope..." (Goleman, 1998a, p. 50-51).

IQ and EQ cooperation is very important for those who graduate from school and transition to professional life. Success, efficiency, and relationships with colleagues and managers are required in professional business life. The path to holistic success in business life is through emotional intelligence competencies. According to a study in the USA, 90% of the 4000 people who were laid off were dismissed due to communication problems. The point is that a high IQ does not always mean a successful life. Emotional intelligence largely determines the route of success (Aydın, 2021).

If multilingualism is managed correctly, it contributes to the person in many areas. Whether this situation affects emotional intelligence is also an issue that needs to be investigated. As a result of the literature review, it is seen that there is a large gap in studies examining the relationship between multilingualism and emotional intelligence. The research aims to examine the emotional intelligence of multilingual teachers and monolingual teachers.

Method

In this study, which aims to compare the emotional intelligence levels of multilingual and monolingual teachers, a case study from qualitative research designs was used. The aim of these studies is to reveal the results of a specific situation. The most basic feature of a qualitative case study is to investigate one or more situations in depth (Yıldırım and Şimşek, 2018, p. 73). A semi-structured interview form was used in the study to seek answers to the research questions. The study group of the research consists of 18 teachers working in Cizre district of Şırnak province, selected on a voluntary basis through easily accessible case sampling. The data collection tool used in the research is the form comparing the emotional intelligence levels of multilingual and monolingual teachers prepared by the researcher. Form; It consists of two parts including personal information and interview questions. In the personal information section; gender, fluent languages other than Turkish and branch variables are included. The interview questions section consists of a total of 5 questions given as sub-problems of the research. In addition, opinions were received from 6 academicians in the field of Turkish education and 1 academician in the field of educational sciences for the relevant form, and in line with their opinions, 2 questions were removed from the research and 1 new question was added. In the study, data were collected by receiving written answers to the questions in the semi-structured interview

form given to the teachers. No name information was taken to enable teachers to respond more freely and to comply with ethical rules. For this reason, codes were randomly given to female teachers as "K1, K2, K3..." and to male teachers as "E1, E2, E3...". The data obtained was evaluated by content analysis. The data was identified through content analysis and it was aimed to reveal the hidden facts in the data.

Findings

According to the research findings, none of the teachers in the study group described themselves as bad/insufficient at the "self-awareness" level of emotional intelligence. It was determined that 16.7% of the teachers were at a normal/sufficient level, 11.1% were above normal, and 44.4% were at a good/high level in this field. When we look at the results regarding the "self-organization" level of emotional intelligence, 11.1% of the teachers consider themselves bad/not adequate, 16.7% consider them normal/adequate, 5.6% consider them above normal and 44.4% consider them good. /described as high level. According to the results regarding the "motivation" levels of teachers, there is 5.6% in the bad/not sufficient category. 11.1% said they were at a normal/sufficient level, 5.6% said they were above normal and 44.4% said they were at a good/high level. According to the results regarding the "empathy" proficiency of emotional intelligence, 11.1% of the teachers described themselves as bad/not adequate, 16.7% described themselves as normal/adequate, and 50% described themselves as good/high. When the "social skills" level of the teachers in the study group is examined, 5.6% are at a bad/not sufficient level, 16.7% are at a normal/sufficient level, 5.6% are above normal and 44.4% are at a good/high level has been detected.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

According to the research results, although there are some differences according to the competence areas of emotional intelligence, it can be concluded that being multilingual does not have any negative effect on emotional intelligence at least. In addition, it is clearly seen that the emotional intelligence levels of trilingual and quadrilingual teachers are much better, especially based on their responses to the survey questions and their comments about their levels. Similar studies can be conducted in regions with different languages and the results can be compared.

Kaynakça

Ağca, Ö. (2012). *Normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan tek dilli çocuklar ile ikidilli çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Ahmed, S. (2014). Duyguların kültürel politikası (Çev. S. Konut). Sel Yayınları.

Akkaya, N., ve İşçi, C. (2016). Akademik çevrenin ikidillilik kavramı hakkındaki görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 5*(2), 328-343. https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000191148

Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Alptekin, C. (2010). Relations and interactions between languages in bilingualism: reasons and results. *Journal of Theory and Practice in Education, 6*(2), 170-178.

Aydın, O. (2021). *Duygusal zekâsı yüksek çocuklar yetiştirmek duygularımı aklımla buluşturuyorum.* İTÜ ETA Vakfı Doğa Koleji Yayınları.

Baker, C. (2011). *İkidilli eğitim: anne-babalar ve öğretmenler için rehber* (Çev. S. Güvener). Heyamola Yayınları.

Bakırlı, Ö. C. (2008). İki dillilikte beyin ve zekâ. *Dil Dergisi, 140,* 32-42.

Başbayrak, M. (2021). *2019-2020 öğretim yılında okutulan 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin çoklu zekâ kuramı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Beceren, E. (2012). *Duygusal ve sosyal zekâmız.* Postiga Yayınları.

Bloomfield, L. (1933). *Language.* Henry Holt and Company.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Culhan, B. (2020). *Duygusal zekâ ve mutluluk.* Ezr Yayıncılık.

Çakıcı, D. (2017). Duygusal zekâ ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(2), 94-104. https://doi.org/10.18298/ijlet.1754.

Dehnavi, H., Yousefi, V. R., and Neisi, S. (2023). Investigation and comparison of social intelligence and emotional intelligence in bilingual and monolingual students of shahre Ahwaz. *Journal of Psychology New Ideas, 18*(22), 1-14.

Erden, M. (2011). *Akustik ve dilbilimsel parametrelerle çok dilli duygu tanıma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.

Erkınay Tamtamış, H. K., ve Aydoğan, A. (2021). Çokkültürlülük ve çokdillilik bağlamında Midyat. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 334-355. https://doi.org/10.37999/udekad.999383.

Gardner, H. (2017). *Zihin çerçeveleri* (Çev. E. Kılıç ve G. Tunçgenç). Alfa Bilim.

Goleman, D. (1998a). *Duygusal zekâ beden IQ'dan daha önemlidir?.* Varlık Yayınları.

Goleman, D. (1998b). *İşbaşında duygusal zekâ.* Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2009). *İşbaşında duygusal zekâ.* Varlık Yayınları.

Grosjean. F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language, 36*(1), 3-15.

Güzel, N. (2013). *Duygusal zekâ ve mutluluk.* Kum Saati Yayınları.

Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior.* University of Pennsylvania Press.

Haznedar, B. (2021). *İkidillilik ve çokdillilik erken çocukluk döneminde birden fazla dil öğrenimi.* Anı Yayıncılık.

Karahan, F., ve Savaşçı, M. (2021). Türkiye'de ikidillilik. İ. Güleç, B. İnce ve H. N. Demiriz (Edt), *İkidillilik ve İkidilli Çocukların Eğitimi* (s. 9-44) içinde. Kesit Yayınları.

Kaya, M., ve Kardoğan, M. (2023). Çok dillilik alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri:1923-2021. *Çukurova Araştırmaları, 9*(1), 103-120. http://dx.doi.org/10.29228/cukar.66693

Kaya, M., Palas, R., ve Can, F. (2022). İki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (31),* 605-634. http://dx.doi.org/10.29000/rumelide.1222073

Koçyiğit, M. (2018). *Etkili iletişim ve duygusal zekâ.* Eğitim Yayınevi.

Mergen, F. (2016). *Türkçe-İngilizce konuşan iki dilli bireylerin her iki dildeki duygu sözcüklerini görsel sözcük tanıma yöntemi ile algılamaları üzerine psikodilbilimsel inceleme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Mete, F., ve Akpınar, K. D. (2013). Dil öğretimi ve duygusal zekâ. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 2*(5), 73-85.

Minaabad, M. S., ve Rad, M. Z. (2016). Kajian impact of emotional intelligence on monolingual and bilingual students' academic achievement. *Jurnal Pendidikan Malaysia, 41*(2), 157-163.

Morilla-García, C. (2017). The role of emotional intelligence in bilingual education: a study on the improvement of the oral language skill. *Multidisciplinary Journal of Educational Research, 7*(1), 27-52. doi:10.17583/remie.2017.1840

Özkaya, P. G., ve Kalı, G. (2022). İki dillilik türleri (modelleri). U. Başar (Edt). *İki dillilere Türkçe öğretimi* (s. 3-19) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.

Soyugüzel, M. (2021). *Duygusal zekâ.* Eftalya Kitap.

Uluçam-Wegmann, A. I. (2014). Almanca-Türkçe iki dilli ve Almanca tek dilli öğrencilerin kişisel deneyim anlatısı metinlerinde duygu dünyasının sunumu. *Dil ve Edebiyat Dergisi, 11*(2), 21-42.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, B. (2018). *Duygusal zekâ.* Destek Yayınları.

Yıldız, C., Arslan, K., ve Thomas, R. (2023). *İki dillilik ve dil edinimi Almanya'da Türkçe-Almanca iki dilli büyüyen çocuklar üzerine bir inceleme.* Pegem Akademi.

Öğrenmenin Aktarımı Kavramı ve Türe Yönelik Yazma Transferi için Bir Çerçeve Çalışması*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Osman ÖZDEMİR[1]

1 Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, osman.ozdemir@izu.edu.tr. ORCID: 0000-0003-0627-0768

Gönderilme Tarihi: 06.06.2024 Kabul Tarihi: 11.12.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1497182

Atıf: "Özdemir, O. (2024). Öğrenmenin aktarımı kavramı ve türe yönelik yazma transferi için bir çerçeve çalışması. *Millî Eğitim, 54*(245), 251-286. DOI: 10.37669/milliegitim.1497182"

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğrenmenin aktarımı kavramını açıklamak ve Türkçe yazma derslerinde öğretimi yapılan temel metin türlerinin öğretimini, aktarım kavramı kapsamında örneklendirerek somut hâle getirmektedir. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma deseni, veri toplama aracı olarak da doküman incelemesi kullanılmıştır. 2006 sonrası Türkçe öğretim programlarında belirtilen üç temel metin türü ve öğretimi ile bu programlar çerçevesinde ele alınan iki alt metin türüne yönelik toplamda beş öğretim transferi çerçevesi hazırlanmıştır. Bu çerçevelerden şiire yönelik dört, bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerine yönelik beş, işlem basamaklı /talimat içeren metinler ile form ve resmî yazılar ise ikişer boyuta bölünmüştür. Bu boyutlar da kendi içinde bilgi ve beceri alt boyutlarına ayrılarak dört sınıf düzeyinde bir sonraki yıla aktarılacak içerikleri belirlenmiştir. Birbiri arasında hiyerarşik düzeyde ilişki bulunan ve birbirini içeren bilgi ve beceri transferinin "içerik transferi" olarak gerçekleşmesi öngörülürken; birbiri arasında böyle ilişki bulunmayanların "yakın transfer" kategorisinde aktarılabileceği belirtilmiştir. Sonuç olarak, öğretim programındaki türlerin programın dört temel ögesi için de yönlendirici içeriğe sahip olması gerektiğinden yola çıkılarak tüm dil becerileri ve dil bilgisi içeriğine yönelik transfer kavramının uygulanması öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *öğrenmenin aktarımı, tür temelli yazma öğretimi, yazma eğitimi, yazma transferi*

**Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen 1059B192100458 numaralı "Yazma Öğretiminde Tür Temelli Projelere Katılım ve İnceleme Çalışması" isimli proje çalışmasının bir kısmından üretilmiştir.*

The Concept of Transfer of Learning and Transfer Frameworks for Genre-Based Writing

Abstract

The aim of this study is to explain the concept of transfer of learning and to exemplify the teaching of the main text types' writing in the Turkish curriculum within the framework of the transfer concept. In this context, the basic interpretive qualitative research design was selected for this study and document review was used as the data collection tool. A total of five teaching transfer frameworks were prepared for the three basic text genres and two sub-text genres specified in all Turkish Language Teaching Curriculums after 2006 and they addressed within the framework of these curriculums. Of these frameworks, four dimensions were for the poetry text genres, five for the informative and narrative text genres, and three for descriptive texts genres, and two for forms, and official text genres. These dimensions were divided into sub-dimensions of knowledge and skills, and their content to be transferred to the next year was determined at four grade levels. While the transfer of knowledge and skills that have a hierarchical relationship and include each other is to be realized as " context transfer ", it is stated that those that do not have such a relationship can be transferred as " near transfer ". As a result, since curriculum texts should have guided content for all four basic elements of the curriculum, the application of the transfer concept for all language skills and grammar content is presented as a recommendation.

Keywords: *genre-based writing, learning transfer, writing pedagogy, writing transfer*

Giriş

Yazma eğitimine ilişkin yapılan birçok akademik çalışma, Türkiye'deki öğrencilerin ilkokuldan üniversiteye kadar her seviyede yazma becerileri açısından güçlük çektiğini ifade etmektedir (Aydın, 2022; Bağcı, 2010; Bahşi ve Sis, 2018; Çamurcu, 2011; Çölgeçen-Kaya veDoğan-Kahtalı, 2021; Doğan, 2003; Erdem, 2011; Geçici, 2020; İşeri ve Ünal, 2012; Kuşdemir, vd., 2018; Özdemir ve Tiryaki ve Kan, 2015; Topçuoğlu, 2010; Topuzkanamış ve Çelik, 2014; Topuzkanamış, 2009; Uçgun, 2009). Dahası, eğitim sürecinin son aşaması olan üniversite düzeyinde, Türk Dili I – II dersleri ile ortaöğretimde yazmaya ilişkin başarılamamış konulara tekrardan çalışılması, edinilen yazma becerilerinin üst eğitim kademelerine aktarılamadığını göstermektedir (Özdemir, 2019). Dolayısıyla bu durum karşımıza *"Bu öğrenciler neden yazmayı öğrenemiyor?"* sorusunu çıkarmaktadır. Bu sorunun nedenini, alan yazınında değinilen üç farklı durum çerçevesinde açıklamak mümkün olabilir.

İlk olarak, öğrenciler eğitim kademelerinde yazma eğitimine ilişkin verilen bilgi ve becerileri eğitim hizmetlerinin kalitesinden dolayı öğrenemiyor olabilirler. Burada ön plana çıkan husus, bu konuların birbirini takip eden yıllar içerisinde nasıl öğretildiğidir. Mevcut eğitim öğretim faaliyetlerini düzenleyen programlardan 2019 Türkçe Öğretim Programı'ndaki yazma kazanımlarına

bakıldığında birçok kazanımda yıllara göre bir derecelendirme yapılmadığı görülmektedir. Örneğin "*Şiir yazar.*" kazanımı 2. sınıftan 8. sınıf sonuna kadar aynı şekilde tekrar etmektedir. Ancak 5. sınıftaki bir öğrenciden beklenen şiir yazma performansı ve ürünü ile 8. sınıftaki bir öğrencinin aynı kazanımdaki performansı ve ürününün farkının ne olduğu belirtilmemektedir. Aynı şekilde 5. sınıfta edinilen hangi bilgi ve becerinin üzerine 6. sınıfta neyin inşa edileceği konusu da belirlenmelidir. Öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları olmak üzere dört farklı boyutu olduğu düşünüldüğünde (Hotaman, 2010; Sönmez, 2015), tüm ülkede kullanılan ve fırsat eşitliğini önceleyen bir programda kazanım ifadelerinin ayrıntılandırılıp öğretmen ve ders materyali üreticilerine bir yol haritası sunması gerekmektedir. Aksi takdirde, hedef boyutunda belirlenen kazanımların içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarındaki uygulanışına, öğretmen ve ders materyali üreticisinin öznelliğinin karışabileceği düşünülmektedir. Nitekim Sağırlı (2022), 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yazma kazanımlarında açıklama, örneklendirme ve konu içeriğini vermeye yönelik eksiklikler bulunduğunu ifade etmektedir. Yürürlüğe henüz giren 2024 Türkçe Öğretim Programı'nın yazma becerisi boyutuna bakıldığında ise öğrenmenin transferi bakımından hem açıklamaların hem kazanım ifadelerinin nispeten daha iyi oluğu görülmektedir. Örneğin yazma becerilerini uygulama esaslarının 2. maddesi her dönemin başında veya yeni metin yapısına geçerken paragraf düzeyinde etkinlikler ile başlanmasını, temanın ilerleyen aşamalarında ise paragraf içerik yapılarının tam metin yazma seviyesine dönüştürülmesi gerektiğini ifade eder. Yine yazma becerisi uygulama esaslarının 5. maddesi de programdaki bazı öğrenme çıktılarının birbirinin ön koşulu olduğunu belirtir. Belirtilen ilk madde dolaylı, bu madde ise doğrudan yazma becerilerinin transferine ilişkin atıfta bulunmaktadır. Programdaki öğrenme çıktısı ifadelerine bakıldığında ise bazı ifadelerde yıllara göre bir hiyerarşik yapılanma görülmesine karşın bazılarında bu ayrıntılar gözlemlenememektedir. Bunun yanında bilgi ve beceri düzeyine ilişkin ayrıntılı bir transfer çerçevesi ise bu programda da yer almamaktadır. Bu duruma, mevcut programdaki iki öğrenme çıktısı üzerinden şu şekilde örnek vermek mümkündür:

Tablo 1

2024 Türkçe Öğretim Programı'ndan Yazma Becerisine İlişkin İki Öğrenme Çıktısı Örneği

Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenleri	Öğrenme Çıktısının Sınıf Seviyesine Göre Kodları ve Açıklamaları			
Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme a) Yazma amacına uygun paragraf türünü seçer. b) Yazma amacına uygun metin yapısını seçer.	T.Y.5.3. Yazma amacına uygun paragraf türünü (betimleme, tanıtma ve öyküleme) seçer. Yazma amacına uygun metin yapısını [öyküleyici ve bilgilendirici (sıralı/ kronolojik)] seçer.	T.Y.6.3. Yazma amacına uygun paragraf türünü (betimleme, tanıtma, öyküleme ve açıklama) seçer. Yazma amacına uygun metin yapısını [öyküleyici ve bilgilendirici (sıralı/ kronolojik, açıklayıcı ve karşılaştırma/ zıtlık)] seçer.	T.Y.7.3. Yazma amacına uygun paragraf türünü (betimleme, tanıtma, öyküleme, açıklama, sebep-sonuç, ikna ve tartışma) seçer. Yazma amacına uygun metin yapısını [bilgilendirici (sıralı/kronolojik, açıklayıcı, karşılaştırma/ zıtlık, sebep-sonuç ve problem-çözüm)] seçer.	T.Y.8.3. Yazma amacına uygun paragraf türünü (betimleme, tanıtma, öyküleme, açıklama, sebep-sonuç, ikna ve tartışma) seçer. Yazma amacına uygun metin yapısını [öyküleyici ve bilgilendirici (sıralı/ kronolojik, açıklayıcı, karşılaştırma/zıtlık, sebep-sonuç ve problem-çözüm)] seçer.
Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme a) Konuyla ilgili ön bilgilerini (gözlem, anı, deneyim, güncel olay, haber vb.) belirler. b) Ön bilgilerini yazma konusuyla ilişkilendirir. c) Belirlediği ön bilgileri yazısına aktarır.	T.Y.5.4.	T.Y.6.4.	T.Y.7.4.	T.Y.8.4.

Yukarıdaki örnek iki öğrenme çıktısı tablosunda görüldüğü üzere *"Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme"* çıktısına yönelik 5. sınıftan 8. sınıfa kadar hiyerarşik bir sıralama yapılmasına karşın hangi alt başlığın bir sonraki yılda öğrenilecek başlığa temel oluşturacağı ve bunların bilgi ve beceri boyutları hakkında ayrıntı verilmemektedir. Bunun yanında *"Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme"* gibi bazı öğrenme çıktılarının da tabloda görüldüğü gibi yıllara ilişkin bir aktarım yapılandırması gerçekleştirilmemiştir. Dolayısıyla öğretim sürecinin sonucunda elde edilmesi beklenen çıktıya ilişkin yıllara göre dereceli bir basamaklandırma, bileşenler arasında ilişkilendirme ve bunların bilgi ve beceri düzeylerinde ayrıntılandırma yapılmalıdır.

İkinci durumda ise eğitim hizmetlerinde bir sorun olmamasına rağmen öğrenciler, bireysel olarak yazmaya önem vermedikleri için öğrenemiyor ya da öğrenseler bile kişisel birtakım faktörler nedeniyle kısa sürede unutarak bunları yeni durumlara aktaramıyor olabilirler. Bu konuda yazma motivasyonu, tutukluğu, kaygısı, ilgisi, öz yeterlik algısı gibi birçok farklı durum etkili olmaktadır. Yazma transferi açısından bu kişisel faktörleri daha geniş çerçevede *öğrenci eğilimi (student dispositions)* kavramı ile açıklamak mümkündür. Öğrenci eğilimini, Driscoll ve Wells (2012), motivasyon, değer ve öz yeterlilik gibi bireysel özelliklerinin yanı sıra kişinin yazmadaki entelektüel özelliklerini nasıl kullandığını ve uyguladığını belirleyen bir kavramsal çerçeve olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin yazmaya yönelik eğilimleri, öğrenme ortamını olumlu ya da olumsuz etkileyebilir; bu yolla yazmada üretkenliği artırabilir ya da beceriler açısından yıkıcı olabilir. Nitekim Tuncer ve Bahadır'ın (2017) ortaokul öğrencilerinin başarısızlığına ilişkin öğrenci görüşlerini ele aldıkları çalışmada öğrenciler, Türkçe dersini Matematik ve İngilizceden sonra üçüncü sıradaki zor ders olarak sınıflamıştır. Bu noktada öğretim programının içerik ve öğretim durumları boyutunun yazmaya yönelik eğilimi olumlu yönde etkilemesi gerekmektedir. Ancak 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın öğrenme transferini destekler nitelikte olmayışı, 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda ise bu özelliğin kısmen var olması nedeniyle öğrenci eğilimlerinin alt dallarına ilişkin yeterince olumlu şekilde etki yaratılamayacağı ifade edilebilir.

Üçüncü durumda ise öğrenciler öğreniyorlar ancak bunu derinleştirmede sorun yaşayıp bir sonraki konuya, yıla ya da eğitim kademesine aktaramıyorlar olabilir. Öğrenmenin gerçekleştiği ancak derinleşmediği için anlamlı öğrenmenin

olmadığı bu duruma şöyle bir örnek verilebilir: Birçok derste -buna Türkçe de dâhil- demokratik yaşam ile ilgili temaların altında öğrenciler *"Cumhuriyet, halkın kendi kendisini yönetmesidir."* tanımını öğrenirler ve cumhuriyet rejiminin tanımı ne zaman sorulsa bu tanımı zihinlerinden geri çağırıp ifade ederler. Ancak *"Halkın kendi kendisini yönetmesi nedir?"* diye sorulduğunda ise üniversite öğrencileri dâhil çoğunlukla anlamlı bir açıklama yapamazlar. Bunun temel sebebi öğrenilen bilginin yeterince derinleştirilmeden, önceki öğrenmelerle örgütlenmeden ve anlamlı öğrenme olmaksızın öğrenilmesidir. Transfer konusunda Driscoll ve Jin (2018), bu konuyu "box under the bed" yani yatağın altındaki kutu metaforu ile anlatmaktadır. Bu metafora göre öğrenciler, cumhuriyetin tanımını ezberleyerek yatağın altına mevsimi geldiğinde tekrar kullanmak üzere koyulan eşyalar gibi zihinlerinde bir kenara kaldırmakta, gerektiğinde de bulunduğu yerden çıkarmaktadır. Bu bilgi veya beceriler bir kutu içinde gibi yalıtılmış olduğundan dolayı, önceki veya sonraki öğrenmelerle örgütlenerek yeni bilgilere temel oluşturamamaktadır. Bu durum da öğretim programının dört ögesi ile de doğrudan ilişkilendirilebilir. Çünkü hedef, anlamlı öğrenme için doğru belirlenememiş olabileceği gibi ders için kullanılacak içerik boyutu öğretim için yetersiz de olabilir. Aynı şekilde eğitim durumları aşamasında uygun materyal, yöntem ve teknikle etkili öğrenme gerçekleşmemiş ya da sınama durumlarında öğrenme yanlış değerlendirilmiş olabilir. Nitekim, Tuncer ve Bahadır'ın (2017) çalışmasında ortaokul öğrencileri, Türkçe dersindeki başarısızlıklarına yönelik ankette *"Önceki sınıflardan gelen bilgilerim yetersiz olduğundan başarılı olamıyorum."* maddesine 5 üzerinden 3,61 ortalama ile katılmaları anlamlı öğrenmelerin eksikliğine ve bir sonraki öğrenmeye yeterli temel oluşturulamamasına işaret etmektedir. Dolayısıyla bilgiyi önceki eğitim süreçlerinden yenilerine taşımada görülen sorun aynı zamanda, mevcut öğretim programlarının temel yaklaşımı olan yapılandırmacı modelin ifadesiyle bilginin yapılandırılamadığını da göstermektedir.

Öğretimin derinleştirilmesi ve kalıcılığının artırılması için konu ve ünite kapsamları yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora gibi öğretim ilkelerine göre düzenlenerek ve önceki öğrenmelerle yeni öğrenmeleri birbirine bağlayarak öğretilmelidir. Böylece öğrenme süreci ilerledikçe öğrenmelerin yapısı ve kapsamı genişletilir ve derinleştirilir. (Direkci ve Yavuz, 2018). Bu doğrultuda, 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) ve yeni hazırlanan 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2024) sarmal bir

programlama yaklaşımının benimsendiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla Türkçe yazma öğretiminin yapılandırılmasında ve öğretim sürecinin planlanmasında, önceki öğrenmelerin yenilerine temel oluşturacak şekilde bir sonraki öğrenme sürecine transfer edilmesi gerekmektedir.

Belirtilen üç durum değerlendirmesi de ele alındığında, öğretim programlarının aslında sadece eğitimin nasıl yapılacağını gösteren belge değil, eğitimin planlanmasından ölçme değerlendirmeye kadar her aşamanın ayrıntılı olarak bulunabileceği bir yol haritası işlevinde olması gerekir. Dolayısıyla kazanım, öğrenme çıktısı ve açıklamaları yönüyle programın bu gibi durumları en aza indirgeyecek şekilde süreci ayrıntılandırması gerekmektedir. Böylece öğrenilecek bilgi ve becerilerin önceki yıllarda edinilen hangi bilgi ve becerinin üzerine inşa edileceği belirlenmeli, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin daha düzenli olarak birbirine aktarım yapılabilecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Açıklanan tüm bu nedenler çerçevesinde öğrenmenin transferi ve çalışmanın özelinde yazma transferi kavramları şu şekilde ele alınabilir:

Öğrenmenin Transferi

Öğrenmeyi aktarabilme (transfer) yeteneği, insan zekâsını diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biridir. Bunun temel nedeni, daha önce öğrenilen bilgilerin yeni durumlara aktarılması ve bu sayede yeni bilgilerin öncekiler üzerine inşa edilmesidir. Böylece bilgi, üst üste konularak birikimli bir şekilde ilerler ve yeni karşılaşılan durumlara uyarlanarak yeni ve yaratıcı bilgiler ortaya çıkar (Calais, 2006; Haskell, 2000). Öğrenmenin aktarımı, daha önce edinilen bilgi ve becerilerin yeni öğrenme veya problem çözme durumlarında kullanılması anlamına gelir. Bu nedenle önceki ve mevcut öğrenme içeriği ile süreçleri arasındaki benzerlikler önemli bir rol oynar. Aynı şekilde birbiri ile nedensellik veya ilişkisellik bağı bulunan bilgi ve becerilerden önceki edinilenin sonrakini içerecek ve destekleyecek şekilde aktarılması öğrenmeyi kolaylaştıran ve kalıcı hâle getiren bir unsurdur. Böylece öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaşmış, problem çözme yetenekleri gelişmiş olur. Öğrenmenin aktarım türlerini düzeylerine göre şu şekilde açıklamak mümkündür:

- **Özellikli Olmayan Aktarım (Non-Specific Transfer):** Haskell (2000), tüm öğrenmelerin önceki öğrenmelere dayandığından yola çıkarak günlük hayattaki tüm öğrenmeleri özellikli olmayan aktarım olarak tanımlar.

- **Uygulama Aktarımı (Application Transfer):** Kişinin edindiği bir bilgiyi uygulamaya transfer etmesidir. Örneğin bilgisayarın nasıl kullanılacağını teorik olarak öğrenen kişinin öğrendikleriyle bilgisayarı kullanması ya da yazmanın kurallarını öğrenen bir kişinin bu kurallara uygun olarak yazmasıdır.
- **İçerik Aktarımı (Context Transfer):** Kişinin edindiği uygulama bilgisini benzer bir bağlama uyarlamasıdır. Örneğin Word 2003 kullanmayı öğrenen birinin benzer bir bağlam olan Word 2007'ye transfer etmesi ya da herhangi bir marka arabayı kullanma becerisinin aynı özelliklere sahip farklı bir marka arabayı kullanmaya aktarılmasıdır.
- **Yakın Aktarım (Near Transfer):** Kişinin öğrendiği bilgiyi farklı ancak çok uzak olmayan bir alana aktarmasıdır. Kaykay sürmeyi öğrenen bir kişinin buz pateni öğrenmesi örnek olarak verilebilir. Bu transfer türünün içerik transferi ile farkı şu şekilde açıklanabilir: Örneğin keman çalmayı bilen birinin bilgisini viyola veya çello gibi aynı gruptaki farklı bir enstrümana aktarırken içerik transferi yaparken; keman çalmayı bilen birinin bilgi ve becerisini gitar çalmaya aktarması yakın transfer olarak açıklanabilir.
- **Uzak Aktarım (Far Transfer):** Kişinin öğrenmesini oldukça farklı bir duruma uyarlamayı gerektiren aktarım türüdür. Bu düzeyde benzetim (analoji) yapma becerisi sıklıkla görülür. Örneğin yarasaların ultrason dalgaları ile yolunu bulmasından yola çıkarak radarların icat edilmesi ya da matematikte öğrenilen logaritmanın biyolojide bakterilerin çoğalmasında kullanılması gibidir.
- **Yer Değiştirme veya Yaratıcı Aktarım (Displacement or Creative Transfer):** Transfer sürecinde eski ve yeninin ilişkisinden yola çıkarak yepyeni bir kavram yaratmak olarak ifade edilmektedir. Calais (2006) aktarım türünün bir şeyin başka bir şeye benzer olduğuna dair salt içgörüden daha fazlasını içerdiğini ifade eder. Örneğin dünya üzerinde dururken deneyimlediğimiz, dünyanın tek biçimli yer çekimi alanının aşağı doğru çekilmesinin etkileri, yukarı doğru tam olarak doğru oranda hızlanan bir asansörde dururken deneyimlediğimiz etkilere eşdeğerdir. İvmenin ve yer çekiminin aslında aynı şey olduğu şeklindeki bu öğrenme aktarımı, Einstein›ın Genel Güç Teorisi'nin temel bir önermesi olan Eşdeğerlik İlkesi'ne atıfta bulunur.

Yazmada Aktarım Kavramı

Tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi yazma becerilerinin öğretilmesi ve geliştirilmesinde de transfer kavramı büyük önem taşımaktadır. Literatürde "yazmada aktarım" şeklinde geçen kavram bir yazarın yazmaya ilişkin önceki bilgilerini yeni bir hedef kitle, amaç ve bağlam için yeniden tasarlama veya

dönüştürme becerisini ifade eder (Moore, 2017). Dolayısıyla yazma eğitiminin başarılı olabilmesi için önceden edinilen bilgi ve becerilerin yeni öğrenme durumlarına veya bağlamlarına kaynaklık etmesi gerekir. Aksi hâlde yukarıda bahsedilen birçok sorun yaşanmaktadır ki bu durum sadece Türkiye'de değil dünya genelinde de ele alınan bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Türkiye dışında da yazma dersi alan öğrencilerin ileriki eğitim kademelerinde yazma becerileri açısından sorun yaşadıklarına şahit olunmaktadır (Braine, 1996; Driscoll, 2011; Driscoll ve Wells, 2012; Hill, 2016; Wardle, 2013). Hâlbuki önceki yazma derslerinde edinilen bilgilerin gelecekteki yazma görevlerine aktarılabilmesi beklenir. Bu beklentiye göre aktarım liseden üniversiteye, ders döneminden ders dönemine veya üniversiteden iş yerine olabilir (Driscoll, 2011; Driscoll ve Wells, 2012). Yalnızca alt eğitim sürecinden kaynaklanan bilgi eksikliği konusunda değil, aynı zamanda öğrencilerin okuldaki yazma derslerinde geliştirdikleri bilgi ve becerilerin başka bağlamlara aktarılıp aktarılamayacağı konusunda da artan bir endişe vardır (Reiff ve Bawarshi, 2011). Bu durum, yazma eğitimcileri için ele alınması gereken bir problem durumu olarak görülmektedir.

Yazma aktarımına ilişkin bir diğer konu da üstbilişsel süreçlerdir. Yazma aktarımının üstbilişsel boyutunda önemli olan, edinilmiş bilgiler ile yeni bilgileri sürekli birbirine bağlamaktır. Dolayısıyla yazma aktarımı yeni karşılaşılan durumlarda beş farklı bilgi alanında (yazma süreci bilgisi, anlatım bilgisi, tür bilgisi, toplum bilimsel söylem ve içerik bilgisi) kavramsallaştırmayı gerektirdiği için üst-bilişsel içerikli bir beceri olarak tanımlanmaktadır. (Beaufort, 2007; Robertson, vd. 2012).

Yazma eğitiminde aktarım çerçevesinin çizilmesi şu konularda faydalar sağlayabilir:

- Bir kazanımı edinmede başarısız olan öğrencilerin başarısızlığının önceki yıllarda hangi bilgi ve beceri içeriğindeki eksiklikten kaynaklandığı tespit edilebilir. Böylece öğrencilerin bireysel eksiklikleri giderilebilir.
- Dersi verecek öğretmen, önceki yıldan getirilen hangi bilgi ve beceri üzerine yeni bilgi ve beceriyi inşa edeceğine daha etkili bir şekilde karar verebilir. Böylece öğretmen hem kendi sınıfları için daha etkili bir öğrenme-öğretme süreci tasarlarken hem de başka bir öğretmenden devraldığı sınıfın hazır bulunuşluğundan yola çıkarak yeni bilgi ve becerileri bunların üzerine inşa edebilir.

- Bilgi ve beceri transferi konusunda bir çerçeve çizildiği takdirde ayrıntılı bir biçimde açıklanan alt bilgi ve beceri kümeleri içinde, öğretmenler herhangi bir noktayı atlamadan veya tekrara düşmeden daha etkili bir öğretim süreci tasarlayabilir.
- Öğretim sürecinde önceki konu içeriğinden sonrakine doğru tüm öğrenme alt boyutlarını içerecek şekilde bir çerçeve çizilmesi, öğrencinin öz düzenleme ve eğilim etkisine olumlu yansıyacaktır. Özellikle derslerin dikkat çekme, güdüleme ve gözden geçirme aşamalarında bu yönde yapılacak bilgilendirmeler, öğrenci için hangi bilgiyi temele alarak neyi, nasıl öğreneceği konusunda sürece ilişkin bir yol haritası sağlayacaktır.

Açıklanan bu bilgiler ışığında hazırlanan bu çalışmanın amacı, Türkçe dersi öğretim programlarında 5. 6. 7. ve 8. sınıflarda öğretilen temel metin türleri için öğrencilerin önceki eğitim süreçlerinden transfer etmeleri beklenen bilgi ve becerilerin ne olduğuna yönelik birer çerçeve çizmektir. Dolayısıyla araştırmanın problem cümlesi *"Ortaokul Türkçe derslerinde türe yönelik yazma transferinde aktarılması beklenen bilgi ve beceriler nelerdir?"* şeklinde belirlenmiştir.

Alt problemler ise;

- Ortaokul Türkçe derslerinde türe yönelik yazma transferinde yıllara göre bilgi transferi ne şekilde gerçekleşmelidir?
- Ortaokul Türkçe derslerinde türe yönelik yazma transferinde yıllara göre beceri transferi ne şekilde gerçekleşmelidir?
- Bilgilendirici metin, öyküleyici metin, şiir metni, form ve resmî yazı türlerine göre farklılaşan transfer unsurları ne şekilde açıklanabilir, şeklinde ifade edilmiştir.

Bu doğrultuda, mevcut kullanımdaki 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programlarının temel metin türleri olan *şiir, bilgilendirici metin ve hikâye edici metin türleri ile alt metin türlerinden işlem basamaklı /tarif edici metinler ve resmi yazı* türleri, bulgular başlığında problem cümlesi ve alt problemler açısından analiz edilmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, öğrenme transferi kavramının Türkçe dersi kapsamında ele alınan üç temel metin türü olan hikâye edici, bilgilendirici ve şiir metinlerinde metinsel yapı ve tür bilgisinin öğretiminde yıllara göre nasıl yapılandırılacağına ilişkin bir çerçeve çizmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan araştırmada,

temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseni; fenomenoloji, örnek olay ya da örtük teori gibi desenlere girmeksizin yapılan temel ve yorumlayıcı bir çalışma türü olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013).

Veri toplama araçları

Çalışma kapsamında 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programlarındaki metin türleri temele alınarak alt sınıftan üst sınıfa transfer edilmesi beklenen bilgi ve beceri düzeyleri belirlenmiştir. Dolayısıyla çalışmanın temel veri toplama aracı doküman incelemesi olarak belirlenmiştir. Ardından bu çalışmadan yola çıkarak hazırlanan çerçevelerin alt sınıftan üst sınıfa transfer edilmesi beklenen konu başlıkları, beceri ve bilgi düzeyindeki alt boyutları ve transfer edilmesi önerilen içerikler konusunda üç alan uzmanının uygunluk görüşü alınmıştır.

İnceleme Nesneleri

1929 yılından 2024 yılına kadar gelişim ve değişim gösteren Türkçe öğretim programlarından yalnızca mevcut kullanımda olan 2019 ve 2024 programları inceleme nesnesi olarak seçilmiştir. Yıllara göre transfer çerçevesi çizilen metin türleri ise; iki programda da ele alınan temel metin türleri ile 2019 programındaki iki alt metin türüdür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede içerik analizinde birbirine benzeyen veriler; belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dolayısıyla bu çalışmada, yazma eğitimi çerçevesinde öğretimi yapılacak üç temel metin türünün ve program çerçevesinde verilen iki alt türün boyutları ile yıllara göre bu alt boyutların bilgi ve beceri içeriklerinin ne şekilde uygulanabileceği yorumlanmıştır. Bu doğrultuda, şiir türlerinin öğretiminde sonraki yıllara transfer edilmesi beklenen dört boyut, hikâye edici ve bilgilendirici metinler için de beşer boyut çerçevesinde dört yıllık bir öğretim transferi çerçevesi açıklanmıştır. Bunun yanında, temel metin türleri arasında bahsedilmeyen ancak ortaokul düzeyinde öğretimi yapılan form ve resmî yazı metin türlerinde iki boyut, işlem basamaklarını açıklayan tarif metinleri için ise üç boyut çerçevesinde birer öğretim transferi çerçevesi açıklanmıştır. Verilerin oluşturulmasında genelden özele bir yol izlenerek tümdengelimsel bir yaklaşım benimsenmiştir.

İnandırıcılık

Temel nitel araştırma, farklı veri tiplerinin bir araya getirilerek yorumlanmasını amaçlamaktadır. Yapılan bu çalışma, yorumlayıcı bir çalışma olarak yapılandırıldığı için yorumlayıcı geçerlilik ön planda tutulmuştur. Nitel yorumlamaların geçerlilik ve güvenilirliği için birtakım prosedürlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Stahl ve King'e (2020) göre nitel çalışmaların güvenilirliği inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve teyit edilebilirlik olmak üzere dört farklı ölçütle sağlanabilir. Bu çalışma, doküman incelemesi ve yorumlama ile sınırlı olduğu için inandırıcılığın dört ölçütten üçü gerçekleştirilmiştir. Aktarılabilirlik açısından, bu çalışmanın verileri çerçeve olarak tasarlandığı için belirlenen yazı türlerinin alt türlerinin hepsine uyarlanabilir. Aynı şekilde diğer dil becerilerinin aktarımı için de yine çerçevelerin temel boyutları kullanılabilir. Güvenilirlik için, üç alan uzmanı tüm verileri ve hazırlanan çerçeve içeriklerini incelemiştir. İncelemelerinden alınan onayların bu çalışma için teyit edilebilirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bulgular

Bu çalışmada, 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programlarındaki temel metin türleri olan şiir, bilgilendirici metin, hikâye edici metin türleri ile alt metin türlerinden işlem basamaklı/tarif edici metinler ve resmi yazı türleri, problem cümlesi ve alt problemler açısından analiz edilmiştir. Yapılan analiz neticesinde ortaya çıkan bulgular ve bu doğrultuda çizilen transfer çerçeveleri şu şekilde açıklanabilir:

Şiir Metinlerinin Öğretimine Yönelik Yazma Transferi Çerçevesi

Şiir türünde yazmaya ilişkin öğrencilerin edinmesi gereken birçok bilgi ve beceri bulunmaktadır. İlk olarak şiirin taşıdığı duyguya ilişkin öğrencilerin cümle düzeyinde duygu ifade edebilecek doğru kelimeleri seçebilmesi, daha sonrasında ise bunu mısra, kıta ve tüm şiire yayabilmesi beklenmelidir. Bunun yanında metin organizasyonuna yönelik uyak bilgisi, hece ölçüsü ve serbest şiire yönelik içeriğe de hâkim olması gerekmektedir. Bir diğer boyut ise şiirin konu ve türüne ilişkin bilgi ve becerileri içermektedir ancak farklı türlere ilişkin bilgiler birbiri arasında hiyerarşik bir yapılanma içermemektedir. Bu nedenle türe ilişkin bilgi ve beceri aktarımı içeriğin bir üst seviyeye aktarımından ziyade türlerin birbiri arasında benzerlik ve farklılıklarından yola çıkılarak gerçekleştirilebilir. Dolayısıyla tür boyutunda, içerik aktarımından ziyade yakın aktarım gerçekleştirilmektedir. Son

boyut olarak belirlenen "şiirin unsurlarına yönelik transferde" ise yine duyguya yönelik sözcük seçiminden soyut kavramlara oradan da mizahi unsurlara gidecek şekilde bir içerik transferi tasarlanabilir. Buna göre ortaokulda şiir türünde yazmaya yönelik transfer alt boyutları ve içerikleri Tablo 1'deki gibi gerçekleştirilebilir.

Tablo 2

Şiir Türünde Yazma Transferi Çerçevesi

Sınıf Düzeyleri / Transfer Kategorisi	5. Sınıftan→ 6. Sınıfa	6. Sınıftan →7. Sınıfa	7.Sınıftan→8. Sınıfa	8. Sınıftan→ 9. Sınıfa
Şiirin duygusuna yönelik transfer edilmesi beklenen bilgi	Cümle düzeyinde duygu ifade eden kelime veya kelime grubu bilgisi	Dörtlük düzeyinde duygu ifade eden cümle, kelime grubu veya kelime bilgisi	Şiirdeki ana duyguyu eksiksiz belirleyebilme bilgisi	Bir ana duygu çerçevesinde şiir oluşturma bilgisi
Şiirin duygusuna yönelik transfer edilmesi beklenen beceriler	Bir duygu içeren iki mısralık ahenkli yazı yazabilme becerisi	Bir duygu içeren dörtlük yazabilme becerisi	Birden fazla dörtlüğü oluşturup ana duygu çerçevesinden birbirine bağlama becerisi	Bir duygu içeren en az üç kıtadan oluşan şiir yazabilme becerisi
Metin organizasyonuna yönelik transfer edilmesi beklenen bilgi	Uyak bilgisi, yarım uyağı tespit edebilme	Hece ölçüsü ve tam uyak bilgisi	Uyak şeması bilgisi, zengin uyak bilgisi	Şiir organizasyonu, cinaslı uyak, tunç uyak ve serbest şiir bilgisi
Metinsel organizasyona yönelik transfer edilmesi beklenen beceriler	Uyaklı yazabilme becerisi (yarım uyak)	Hece ölçüsünde (9, 11, 14… vb.) ahenkli dörtlükler yazabilme (tam uyak)	Uyak şemasına (aaaa, aaba, abab …vb.) uygun yazma becerisi (zengin uyak)	Uyak, ölçü, dörtlük yapısı vb. bir arada kullanabilme becerisi (cinaslı ve tunç uyak) ve serbest şiir yazabilme becerisi

Konu ve türe yönelik transfer edilmesi beklenen bilgi	Pastoral şiir tür bilgisi	Epik şiir tür bilgisi	Lirik şiir tür bilgisi	Didaktik şiir tür bilgisi
Konu ve türe yönelik transfer edilmesi beklenen beceriler	Pastoral türde iki mısralık ahenkli yazı yazabilme becerisi	Epik türde dörtlük yazabilme becerisi	Lirik şiir yazma becerisi	Didaktik şiir yazma becerisi
Şiirin unsurlarına yönelik transfer edilmesi beklenen bilgi	Şiirdeki duygu ve sözcük seçimi bilgisi	Şiirdeki söz sanatı kullanım bilgisi	Şiirdeki soyut unsur ve sembol kullanım bilgisi	Şiirdeki mizahi unsurların kullanım bilgisi
Şiirin unsurlarına yönelik transfer edilmesi beklenen beceriler	Şiirdeki duyguya uygun kelime seçimi yapabilme becerisi	Şiirde basit düzeyde söz sanatı kullanabilme (abartma, kişileştirme gibi) becerisi	Şiirde basit düzeyde soyut içerik ve sembol kullanabilme becerisi	Şiirde mizahi unsurlar kullanabilme becerisi

Bilgilendirici Metinlerin Öğretimine Yönelik Yazma Transferi Çerçevesi

Bilgilendirici metin yazma, temelde okuyucuya bilgi içeriğini aktarma amacını taşıdığı için metin içeriğinde fikir yapısı ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla bilgilendirici metinlere ilişkin ilk alt boyut olarak fikir yapısının bilgi ve beceri transferi ele alınabilir. Buna göre bir fikri, paragraf düzeyinde yazmaktan gelişme bölümünde yardımcı fikirleri farklı paragraflarda savunacak düzeyde bir fikrî yapıya doğru bir içerik aktarımı planlanabilir. Bunun yanında metnin fiziksel düzeyine ilişkin bir metin yapısı bilgisi ve bunu düzenleyebilme becerisinin de aktarımının yapılması gerekmektedir. Bilgilendirici metin türlerinde yazılış amaçlarına göre kullanılabilecek farklı yapıdaki paragraf çeşitlerinin aktarımı da bu başlık altında ele alınabilir. Paragraf türüne ilişkin boyuttaki aktarımlar yakın aktarım türünde gerçekleştirilebilir. Tutarlılık ve bağdaşıklık boyutlarında cümle düzeyinden metin düzeyine kadar planlanacak bir transfer içeriği oluşturulabilir. Son olarak metin unsurları boyutunda konu ve ana fikir bilgisinden yardımcı fikirlerin kullanılarak planlama ile gerçekleşebilecek bir metin planı hazırlamaya

kadar düzenlenebilir. Dolayısıyla dört sınıf düzeyinde gerçekleşebilecek bilgi ve beceri transferi çerçevesini içeren ve farklı türdeki bilgilendirici metinlerin her biri için kullanılabilecek bir transfer çerçevesi şu şekilde hazırlanabilir:

Tablo 3

Bilgilendirici Metin Türünde Yazma Transferi Çerçevesi

Sınıf Düzeyleri Aktarım Kategorisi	5. Sınıftan→ 6. Sınıfa	6. Sınıftan→7. Sınıfa	7. Sınıftan→ 8. Sınıfa	8. Sınıftan→ 9. Sınıfa
Metnin fikir yapısına yönelik transfer edilmesi beklenen bilgi	Paragrafın düşünce yapısına yönelik bilgi	Kısa metin düzeyinde ana fikir bilgisi	Yardımcı fikirler ile ana fikri ilişkilendirme bilgisi	Metnin fikir organizasyonuna yönelik bilgi
Metnin fikir yapısına yönelik transfer edilmesi beklenen beceriler	Bir fikri içeren bir paragraf oluşturma	Bir ana fikir içeren kısa bir metin yazma (3 paragraflık metinler)	Ana fikir ve onu destekleyen yardımcı fikirleri içeren metin yazma (3 paragraflık metinler), yardımcı fikirleri gelişme paragrafında işleyebilme becerisi	Ana fikir ve onu destekleyen yardımcı fikirleri içeren metin yazma (5 paragraflık metinler) yardımcı fikirlerin her birini farklı bir gelişme paragrafında işleyebilme becerisi

Metin yapısına yönelik transfer edilmesi beklenen bilgi	Paragrafa yönelik yapı bilgisi	Giriş, gelişme ve sonuç paragraflarına yönelik metin bilgisi	Giriş, gelişme ve sonuç paragraflarında fikirler açısından organizasyon bilgisi	Giriş, gelişme ve sonuç paragraflarında metnin yüzey yapısı açısından organizasyon bilgisi
Metin yapısına yönelik transfer edilmesi beklenen beceriler	Paragrafı oluşturabilme ve düzenleyebilme becerisi	Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları oluşturabilme becerisi	Giriş, gelişme ve sonuç paragraflarını fikirler açısından birbiri arasında organize edebilme becerisi	Giriş, gelişme ve sonuç paragraflarını metnin yüzey yapısı açısından birbiri arasında organize edebilme becerisi
Paragraf türüne yönelik transfer edilmesi beklenen bilgi	Fikir paragrafı tür bilgisi	Açıklama paragrafı tür bilgisi	Tartışma paragrafı tür bilgisi	Tahlil paragrafı tür bilgisi
Paragraf türüne yönelik transfer edilmesi beklenen beceriler	Fikir paragrafı oluşturabilme ve düzenleyebilme becerisi	Açıklama paragrafı oluşturabilme ve düzenleyebilme becerisi	Tartışma paragrafı oluşturabilme ve düzenleyebilme becerisi	Tahlil paragrafı oluşturabilme ve düzenleyebilme becerisi
Tutarlılık ve bağdaşıklığa ilişkin transfer edilmesi beklenen bilgi	Cümle ve paragraf düzeyinde tutarlılık bilgisi	Cümle ve paragraf düzeyinde bağdaşıklık bilgisi	Paragraflar arası tutarlılık bilgisi ve paragraflar arası gönderim bilgisi	Metin bölümleri arasında fikri geçiş bilgisi
Tutarlılık ve bağdaşıklığa ilişkin transfer edilmesi beklenen beceriler	Tutarlı bir paragraf oluşturabilme becerisi	Gönderim ve bağlantı ögeleri ile cümlelerin yüzey yapıda ve anlamsal yapıda bağlandığı bir paragraf yazabilme becerisi	Paragraflar arasında tutarlılığı sağlama ve paragraflar arasında gönderim yapabilme becerisi	Metnin farklı bölümleri arasında geçiş cümleleri kurabilme becerisi

Bilgilendirici metin unsurlarına yönelik transfer edilmesi beklenen bilgi	Konu ve ana fikir bilgisi	Ana fikrin işlevi ve metindeki yeri bilgisi	Metinde ana fikri yardımcı fikirlerle detaylandırma ve yardımcı fikirlerin metindeki yeri bilgisi	Metnin ana fikir ve yardımcı fikirlerden yola çıkarak metin planı bilgisi
Bilgilendirici metin unsurlarına yönelik transfer edilmesi beklenen beceriler	Konudan ve ana fikirden sapmadan konu çerçevesinde yazabilme becerisi	Metinde ele alınan ana fikri metnin farklı bölümlerinde işleyebilme becerisi	Metinde ele alınan ana fikri detaylandıracak şekilde, yardımcı fikirleri gelişme paragraflarında işleyebilme becerisi	Metinde ele alınan yardımcı fikirlerin her birini farklı bir gelişme paragrafında işleyebilecek yazı planı oluşturma ve bu plan çerçevesinde yazabilme becerisi

Hikâye Edici Metinlerin Öğretimine Yönelik Yazma Transferi Çerçevesi

Hikâye edici metin yazma, okuyucuya olay örgüsü içeriğini aktarma amacını taşır. Bu nedenle metnin içeriğinin oluşturulmasında ve bölümler arası ilişkideki temel unsur, olay örgüsüdür. Bu alt boyut, bir olay içeren paragraf yazmaktan bir olay örgüsü ve bunun psikolojik etkisini ele alan metin yazmaya kadar hiyerarşik bir şekilde yapılandırılabilir. Bunun yanında, metnin fiziksel düzeyine ilişkin bir metin yapısı bilgisi ve bunu düzenleyebilme becerisinin de aktarımının yapılması gerekmektedir. Hikâye edici metin türlerinde, yazılış amaçlarına göre kullanılabilecek farklı yapıdaki paragraf çeşitlerinin aktarımı da bu başlık altında ele alınabilir. Paragraf türüne ilişkin boyuttaki aktarımlar ise hiyerarşik düzey içermediği için içerik aktarımından ziyade yakın aktarım türünde gerçekleştirilebilir. Tutarlılık ve bağdaşıklık boyutlarında cümle düzeyinden metin düzeyine kadar planlanacak hiyerarşik bir transfer içeriği oluşturulabilir. Hikâye edici metin unsurları boyutunda zaman, kişiler, mekân ve anlatıcıya yönelik transferlerden söz etmek mümkündür. Dolayısıyla, dört sınıf düzeyinde gerçekleşebilecek bilgi ve beceri transferi çerçevesini içeren ve farklı türdeki bilgilendirici metinlerin her biri için kullanılabilecek bir transfer/aktarım çerçevesi şu şekilde hazırlanabilir:

Tablo 4

Hikâye Edici Metin Türünde Yazma Transferi Çerçevesi

Sınıf Düzeyleri Transfer Kategorisi	5. Sınıftan →6. Sınıfa	6. Sınıftan →7. Sınıfa	7. Sınıftan→8. Sınıfa	8.Sınıftan →9. Sınıfa
Metnin olay örgüsüne yönelik transfer edilmesi beklenen bilgi	Hikâye edici metinde paragraf bilgisi	Hikâye edici metinde olay örgüsü bilgisi	Art arda gelen olayları metinde birleştirme bilgisi	Olay örgüsü ve ruhsal durumu birleştirme bilgisi
Metnin olay örgüsüne yönelik transfer edilmesi beklenen beceriler	Tek bir olay içeren bir paragraf yazma becerisi	Tek bir olayı içeren öyküleyici metin oluşturma becerisi	Birden fazla olayı içeren, ana olayı öncesi ve/veya sonrasındaki olaylar ile birleştiren öyküleyici metin yazma becerisi	Bir olay örgüsü ve bunun psikolojik etkisini anlatan öyküleyici metin yazma becerisi
Metin yapısına yönelik transfer edilmesi beklenen bilgi	Öyküleyici metinde kronoloji bilgisi	Kronolojik sıraya göre metnin bölümlerinin işlevi bilgisi	Birden fazla olayı metinde sıralama bilgisi	Olay örgüsü ve ruhsal durumu metin içinde organize edebilme bilgisi
Metin yapısına yönelik transfer edilmesi beklenen beceriler	Öyküleyici metinde öncelik ve sonralık sıralamasını yapabilme becerisi	Serim, düğüm ve çözüm içeren kısa öyküleyici metin yazabilme becerisi	Birden fazla olayı serim, düğüm ve çözüme yerleştirme becerisi	Metne ruh hâlini anlatan bölümleri yerleştirme becerisi

Paragraf türü / dil ve anlatıma yönelik transfer edilmesi beklenen bilgi	Olay paragrafı yapı bilgisi	Betimleme paragrafı yapı bilgisi	Düşsel / fantastik paragraf yapı bilgisi	Tahlil paragrafı yapı bilgisi
Paragraf türü / dil ve anlatıma yönelik transfer edilmesi beklenen beceriler	Oluşturduğu olay paragrafının dil ve anlatımı düzenleyebilme becerisi	Birden fazla betimleme ve olay paragrafı yazıp bunları birbiri ile bağlayabilme becerisi	Olay örgüsünün gerektirdiği durumlar için hayali/fantastik paragraflar kullanarak metin oluşturma becerisi.	Olay örgüsünün gerektirdiği durumlara yönelik tahlil paragraflarını kullanarak metin oluşturma becerisi
Tutarlılık ve bağdaşıklığa ilişkin transfer edilmesi beklenen bilgi	Hikâye edici metin paragrafında paragraf içi tutarlılık bilgisi	Hikâye edici metin paragrafında paragraf içi tutarlılık bağdaşıklık bilgisi	Hikâye edici metinde paragraflar arası tutarlılık bilgisi ve paragraflar arası gönderim bilgisi	Hikâye edici metin bölümleri arasında olay akışı/olay geçişi bilgisi
Tutarlılık ve bağdaşıklığa ilişkin transfer edilmesi beklenen beceriler	Tutarlı bir hikâye edici metin paragrafı oluşturabilme becerisi	Gönderim ve bağlantı ögeleri ile cümlelerin yüzey ve anlamsal yapıda bağlandığı hikâye edici metin paragrafı yazabilme becerisi	Hikâye edici metin paragrafları arasında tutarlılığı sağlama ve paragraflar arasında gönderim yapabilme becerisi	Hikâye edici metnin farklı bölümleri arasında geçiş cümleleri kurabilme becerisi

Hikâye edici metin unsurlarına yönelik transfer edilmesi beklenen bilgi	Hikâye edici metinde zaman kavramı bilgisi	Hikâye edici metinde olay örgüsü – kişiler arası ilişkiye yönelik kavramsal bilgi	Hikâye edici metinde olay örgüsü – kişiler arası ilişkiye yönelik kavramsal bilgi	Hikâye edici metinde anlatıcıya göre değişen dil ve anlatım farklılığı bilgisi
Hikâye edici metin unsurlarına yönelik transfer edilmesi beklenen bilgi ve beceriler	Zaman unsurunu metne koyabilme becerisi	Olay örgüsüne kişileri yerleştirebilme becerisi	Olayın geçtiği mekânı betimleme becerisi	Belirlediği anlatıcıya yönelik metni oluşturma becerisi

Bir İşin İşlem Basamaklarını Yazmanın / Tarif Edici Metinlerin Öğretimine Yönelik Yazma Transferi Çerçevesi

İşlem basamaklarına göre yazma, kronolojik bir sıra takip eden işlemlerin art arda sıralanması ve bunların işlem kategorilerine göre gruplandırılmasını içermektedir. Söz gelimi bir yemek tarifinde baştan sona kronolojik bir işlemlerin sıralanmasının yanında; malzemelerin hazırlanması, yemeğin yapılması, servis edilmesi gibi gruplandırılacak iş kategorileri de vardır. Bu nedenle öğretim sürecinde zamansal sıralama, kategoriler altında toplama, önem/öncelik düzeyi ve kategori ölçütleri gibi alt başlıklara yer verilmelidir. Dolayısıyla Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde uygulama ve üstü basamaklarda bilişsel yüke sahip olan işlem basamakları içeren yazı türlerinin öğretiminde şu şekilde bir transfer/aktarım çerçevesi hazırlanabilir:

Tablo 5

İşlem Basamaklı / Tarif Edici Metin Türünde Yazma Transferi Çerçevesi

Sınıf Düzeyleri Transfer Kategorisi	5. Sınıftan →6. Sınıfa	6. Sınıftan→ 7. Sınıfa	7. Sınıftan →8. Sınıfa	8. Sınıftan → 9. Sınıfa
İşlem basamaklarına göre yazmaya yönelik transfer edilmesi beklenen bilgi	Öncelik-sonralık bilgisi bulunan işlemleri kronolojik sıralama bilgisi	Öncelik-sonralık bilgisi bulunmayan işlemleri kronolojik sıralama bilgisi	Gruplama bilgisi verilmiş ancak zaman sıralaması yapılmamış işlem basamaklarını grupların altında sıralama bilgisi	Sıralı olmayan işlemleri basamaklandırma ve gruplama bilgisi
İşlem basamaklarına göre yazmaya yönelik transfer edilmesi beklenen beceriler	Var olan kronolojik sırayı tespit edip metin bağlamında kronolojik olarak yazabilme becerisi	Kronolojik sıralaması olmayan işlemleri sıralama ve bunu metin bağlamında kronolojik olarak yazabilme becerisi	Kronolojik sıralaması olmayan işlem basamaklarını verilen gruplama ölçütlerine göre gruplayarak metin bağlamında düzgün bir sıralama ile yazabilme becerisi	Hem kronolojik sıralaması hem de gruplama ölçütü olmayan işlem basamaklarını sıralama ve gruplama ölçütlerine göre düzenleyerek metin bağlamında yazabilme becerisi
İşlem basamaklarına göre yazmada metin organizasyonuna yönelik transfer edilmesi beklenen beceriler	Maddeler hâlinde sıralanan işlem basamaklarını bir araya getirerek metne dönüştürebilme becerisi	Metin bağlamında zamansal sıralama yapma ve bu sıralamayı gösteren bağlantı ögelerini kullanabilme becerisi	Metin bağlamında öncelik ve önem ilişkilerini gruplama ve bu gruplamaları gösteren bağlantı ögelerini kullanabilme becerisi	Metin bağlamında zamansal sıralama, gruplama ve çıkarımda bulunmaya ilişkin bağlantı ögelerini bir arada kullanabilme becerisi

Formlar ve Resmî Yazı Metinlerinin Öğretimine Yönelik Yazma Transferi Çerçevesi

Formları ve resmî yazıları yönergelere uygun olarak doldurma; formun yapısına ilişkin metin bilgisi, yönergede istenen içerik bilgisi ve bu yöndeki içeriği doldurma becerisini bir arada içeren bir yapı gerçekleşmektedir. Form ve resmî yazı türlerine ilişkin öğrenciye sosyal bağlamdaki işlevi (hangi problem durumunda ne tür bir resmî evrak yazılacağı, doldurulan formun ne işe yaradığı… vb.), şekilsel düzenlemeler, dil, üslup ve hitap şekilleri gibi konular ele alınmalıdır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde uygulama basamağında yer alan bu etkinlikler için transfer çerçevesi şu şekilde hazırlanabilir:

Tablo 6

Form ve Resmî Yazı Türünde Yazma Transferi Çerçevesi

Sınıf Düzeyleri	5. Sınıftan → 6. Sınıfa	6. Sınıftan→7. Sınıfa	7. Sınıftan → 8. Sınıfa	8. Sınıftan →9. Sınıfa
Transfer Kategorisi				
Form ve resmî yazıları yönergelerine uygun doldurmaya yönelik transfer edilmesi beklenen bilgi	Form ve resmî yazı çeşitlerine ilişkin tür bilgisi	Formlara ilişkin dil ve anlatım bilgisi	Form ve resmî yazı türlerinin işlev bilgisi	Form ve resmî evrak yazım bilgisi
Form ve resmî yazıları yönergelerine uygun doldurmaya yönelik transfer edilmesi beklenen beceriler	Form ve resmî yazıları uygun kısımların ne şekilde doldurulabileceğini yönergeden takip etme becerisi	Formlarda ve resmî yazı yazımında doğru üslupta yazma becerisi	Form ve resmî yazıların teorik bilgisini günlük hayattaki problem durumuna aktarabilme becerisi	Herhangi bir yönerge olmaksızın bir formu doldurmak veya bir resmî evrakın (örn: dilekçe) şekil, hitap, içerik ve kalıp ifadelerini uygun bir şekilde oluşturmak

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ortaokul düzeyinde öğretimi yapılan yazı türlerine yönelik yıllara göre ne şekilde bir öğrenim transferi yapılabileceğinin çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır. Öğretim programı belgesinin programın dört temel ögesinin her birini ayrıntılı açıklaması; öğrencilere, eğitimcilere ve içerik hazırlayıcılarına yol gösterici nitelikte olması gerekmektedir. Ancak 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımlarına bakıldığında (MEB, 2019), bu amaca yönelik açıklamaların yapılmadığı görülmektedir. 2024 Türkçe Öğretim Programı'nın yazma becerisi boyutuna bakıldığında ise öğrenmenin transferi bakımından hem açıklamaların hem öğrenme çıktısı ifadelerinin daha iyi durumda oluğu ifade edilebilir. Bu programın yazma becerilerini uygulama esaslarında öğrenmenin transferine yönelik atıfların bulunmasının yanında, bazı öğrenme çıktılarının da yıllara göre hiyerarşik bir şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Buna karşın bilgi ve beceri düzeylerine veya bir sonraki yıla temel olarak belirlenecek içeriğe ilişkin ayrıntılı bir transfer içeriği ise bulunmamaktadır (MEB, 2024). Bu noktada Driscoll (2011), Driscoll ve Wells (2012) ve Moore'un (2017) da ifade ettiği gibi yazma öğretiminde bir sonraki sürece geçildikçe yeni okuyucu kitlelerinin beklentilerinin karşılanması, yeni yazma amaçlarını yerine getirmeyi sağlayacak bir aktarımın yapılması ve tüm bunların yeni iletişimsel bağlamlara göre uyarlanması gerekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada oluşturulan öğrenim transferi çerçeveleri; sınıf düzeyi, öğretim programı ve öğretilecek metin türü alt başlığı fark etmeksizin iki program kapsamında hem bilgi hem de beceri boyutlarıyla uygulanabilir şekilde tasarlanmıştır.

Eğitimde, önceki bilgi ve becerilerin yeni öğrenmelere aktarımının adım adım takip edilmesi büyük önem arz etmektedir. Nitekim Tuncer ve Bahadır (2017), öğrenci başarısızlığına ilişkin çalışmasında bir önceki kademedeki başarı durumunun bir sonrakini etkileyen yapıda olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada da öğrenim transferine ilişkin tablolar oluşturulurken her bir bilgi ve beceri alt boyutunun birbirini içerecek şekilde aktarılabilmesine ve hiyerarşik bir yapıda olmasına dikkat edilmiştir. Buna karşın şiir metinlerinin öğretiminde şiir türleri, hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin öğretiminde ise paragraf türleri hiyerarşik bir yapıyı içermemektedir. Örneğin lirik şiir ve pastoral şiir arasında bir hiyerarşi bulunmamaktadır. Ancak olay örgüsüne yönelik tek bir olay içeren paragraf, tek bir olay içeren metin, birden fazla olay içeren metin ve bir olayın bıraktığı psikolojik etkiyi anlatan öyküleyici metin gibi sıralamada ise bir

hiyerarşi oluşturulabilmektedir. Birbiri arasında hiyerarşik düzen içeren bu bilgi ve beceri boyutları, bir sonraki yılda ilgili konunun öğretiminde temele alınırken aralarında hiyerarşik bağlantı bulunmayanlar, birbirleriyle benzerlik ve farklılık ilişkisi üzerinden anlatılabilir. Burada ilkine içerik transferi, ikincisine ise yakın transfer tanımlaması yapmak ve sınıf içi uygulamaları buna göre düzenlemek uygun olacaktır.

Yazma aktarımına ilişkin hazırlanan bu çalışmanın yapısına bakıldığında metin türü bilgisinden yola çıkıldığı görülebilir. Moore (2017) yazmanın aktarımında retorik temelli kavramların önemini açıklarken metin türü kavramını ön plana çıkarmaktadır. Bergmann ve Zepernick (2007) ise öğrencilerin yazmayı, akademik veya profesyonel olmaktan ziyade kişisel ve ifade edici olarak gördüklerini belirterek yazma aktarımında tür bilgisinin eksikliğine atıf yapmaktadır. Dolayısıyla yazmanın aktarımında türe yönelik bir içerik yapısının takip edilmesinin birçok avantaj sağlayacağını söylemek mümkündür. Bu çalışmada da yazma aktarımına ilişkin tabloların oluşturulmasında tür temelli bir tasnifin tercih edilmesi iki neden çerçevesinden açıklanabilir. Bunlardan ilki; süreç temelli yazma eğitiminde parça parça ögelerin öğretimine odaklanıldığında, bu ögelerin metnin geneli ile ilişkisinin kurulmasında sorunlar yaşanmasıdır. Örneğin sadece fikrî yapı ya da paragraf türü gibi ayrıntı bir konu üzerinde durulduğunda, öğrencilerin bu parçalara ilişkin etkinliklerde başarılı ve yaratıcı olmalarına rağmen bunları metin düzleminde bir araya getirmelerinde sorunlar gözlemlenebilmektedir (Özdemir, 2019). Bu nedenle yazma becerisinin transferinde metinsel bilgi ve becerileri içerecek şekilde bütüncül bir yapı tercih edilmiştir. İkinci neden ise tür temelli ayrımın işlevselliğidir. Temel yazı türleri bazında bir ayrım yapılması sayesinde bu çerçeveler, temel türlere bağlı tüm alt türlerde kullanılabilecektir. Söz gelimi bu çalışmada önerilen bilgilendirici metin türünde yazma transferi çerçevesi; makale, sohbet, deneme ya da rapor türleri öğretiminin her biri için kullanılabilir bir yapıdadır. Bunun yanında Türkçe dersi öğretim programlarının değişmesi durumunda dahi metin türlerine yönelik özellikler değişmeyeceği için bu çerçeveler değişen programların hedef, kazanım ya da öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilerek öğretim sürecine uyarlanabilecektir. Nitekim tür özelliklerinin yazma eğitimindeki bu işlevselliğini, yazma merkezi eğitmenlerinin yazma transferi ile ilişkili derslerini analiz eden Hill'in (2016) çalışmasında da görmek mümkündür. Bu çalışmada, yazma merkezi eğiticilerinin öğrencilerin önceki öğrenmelerine yönelik en çok atıf yaptıkları alanlardan ilki

temel yazma kavramlarıyken ikinci sırada metin türüne yönelik bilgi ve içerikler yer almaktadır.

Öğrenmenin aktarımını eğitim sürecinde bir çerçeve olarak çizen öğretmen, öğreteceği konu başlığını önceki yıllarda verilen hangi konuyu temele alarak anlatacağını, aynı şekilde bir sonraki yıla hangi ipuçlarını bırakacağını belirleyebilir. Bu durum, programlardaki hedeflerin mantıksal tutarlılık içinde ve birbirini destekler nitelikte olması ilkesi ile örtüşmektedir (Sönmez, 2015). Programların yapısı açısından bakıldığında ise Direkci ve Yavuz (2018) yazma becerisindeki kazanım tekrarlarının sarmal tasarım ile uyum gösterebileceğini ancak bunların aynı hâliyle tekrar edilmesinin uygun olmadığını ifade etmektedir. Bu durumda bir sonraki kazanım içeriği ile ilişkilendirmeyi (hiyerarşik, benzerlik, farklılık, vb.) sağlayacak nitelikte öğretim transferi çerçevelerinin çizilmesi hem öğretimin başarısı hem de sarmal programlama tasarımının uygulanması için fayda sağlayabilir. Ayrıca bu sayede, sarmal programlama tasarımı ile oluşturulan Türkçe öğretim programlarının hedef boyutu, içerik ve eğitim durumları boyutlarına başarılı bir şekilde yansıtılmış olacaktır. Öğrenme transferinin programlar ile ilişkisinin bir diğer boyutu ise tematik yaklaşım ile ilişkilendirilmesidir. Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı programlarda ve ders kitaplarında tematik bir yaklaşım benimsenmektedir. Tematik yaklaşımın bir alt boyutunun da diğer disiplinler ile ilişkilendirmeleri kapsadığı düşünüldüğünde (Arhan ve Gültekin, 2013) konuların diğer dersler ile ilişkilendirilmesi de bütüncül bir öğrenme açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla farklı derslerden edinilen bilgilerin uzak transferinin sağlanması da (örneğin bu makale özelinde ele alınan yazma becerilerinin farklı derslere aktarılması gibi) yine programların hedef boyutunda belirtilen tematik yaklaşımın içerik ve eğitim durumları boyutlarına yansıtılması olarak kabul edilebilir.

Öğretimde bilgi ve beceri transferine ilişkin öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Bu çalışma, yazma becerisi ile sınırlandırılmıştır ancak diğer dil becerilerinde de bu kavramın öğretim sürecine uyarlanması sağlanabilir. Böylece her beceri alanı için sarmal programlama tasarımına uygun, dört yıllık eğitim kademesini kapsayacak transfer çerçeveleri tasarlanabilir.
- Araştırma, yazma becerisinin öğretimine yönelik içerik transferi ve yakın transferleri içermektedir. Ancak diğer dil becerilerine ait benzer içeriklerden

yakın transfer örnekleri belirlenebilir. Örneğin okuma becerisinde edinilen tür farkındalığı, ana fikir veya yardımcı fikir belirleme gibi beceriler, yazma eğitimi alanına yakın transfer olarak aktarılabilir.

- Tematik yaklaşım çerçevesinde farklı derslerden aktarılabilecek uzak transferler de kapsamlı çalışmalarla ele alınabilir. Böylece bir derste edinilen bilgi ve becerinin farklı bir derse aktarımı, öğretimi kolaylaştıran ve kalıcılığı sağlayan bir unsur olarak belirlenebilir. Buna örnek olarak yazma eğitiminde uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanmayı öğrenen bir öğrencinin herhangi bir yönerge olmaksızın bu beceriyi, tarih dersinde tarihi bir olayın sonuçları, önem derecesi veya kronolojisi açılarından sıralamak için kullanması verilebilir.
- Yazı türlerinin öğretiminde yazma süreçlerinin olduğu kadar türe yönelik bilgi ve farkındalık da önem arz etmektedir. Dolayısıyla hem Türkçede tür farkındalığına hem de tür farkındalığı ile öğrenim transferi kavramlarını bir araya getirmeye yönelik farklı çalışmalar yapılabilir.

Teşekkür: TÜBİTAK'a ve IUP Writing Center'daki projedeki danışmanım Prof. Dr. Dana Lynn DRISCOLL'a teşekkürlerimi sunarım.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımı beyan ederim. Aynı zamanda, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Finansman: TÜBİTAK – Proje Numarası 1059B192100458

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

Extended Summary

This study aims to explain the concept of transfer of learning and to concretize the teaching of basic text types taught in Turkish lessons by exemplifying them within the scope of the concept of transfer.

Introduction

Many studies in the literature on writing education indicate that students in Turkey face difficulties with writing skills at all levels, from primary school to higher education. Moreover, at the higher education level, which is the last stage of the education process, Turkish Language I - II (First Year Composition) lessons and the re-taking of unsuccessful subjects related to writing in secondary education with these courses show that the students' writing skills cannot be transferred to higher levels. Therefore, this situation raises the question 'Why can't these students learn to write?' and it can be answered within the framework of three different possibilities.

First, students may not be able to gain writing knowledge and skills at previous educational levels due to the quality of educational services. In the second possibility, although there is no problem with educational services, students may not learn because they do not give enough importance to writing individually, or even if they learn, they may forget it in a short time and cannot transfer it to new situations because of the same reason. The third possibility is that students learn but cannot transform them into meaningful and deep learning and then they cannot transfer them to the next lesson, year, or education level due to this shallowness in the learning process.

When all the three problematic possibilities are taken into consideration, curricula should not only be a document outlining the list of the objectives, but also a roadmap that details every stage, from the planning of the education to the assessment and evaluation of learnings. Therefore, the curriculum should detail the content in terms of objectives, standards and explanations in a way that minimizes such possibilities. Thus, it should be determined which knowledge and skills to be learnt during a year will build on the knowledge and skills acquired in previous years. For this reason, education and training activities should be designed in such a way that they can be transferred to each other in a more organized way.

Methodology

In this study, the basic qualitative research design was used as the research design and document analysis as the data collection technique. Five transfer frameworks were prepared for the three main text types and two sub-types in the Secondary School Turkish Curricula. Among these frameworks, four dimensions were defined for teaching poetry writing, five for informative and narrative text writing, three for texts with procedural steps/instructions, and two for forms and official writings in this study. Moreover, these dimensions were divided into knowledge and skill sub-dimensions and their contents to be transferred to the next year were determined at four grade levels.

Findings

In the findings section, five different transfer frameworks including knowledge and skill sub-dimensions in terms of main text genres in the 4-year-long secondary school Turkish curricula were given. In these transfer frameworks, those knowledge and skill dimensions that have a hierarchical order among each other are taken as a basis for teaching the related subject in the following year. In contrast, those that do not have a hierarchical link between them can be explained through the relationship of similarities or differences. Thus, it would be appropriate to define the first one as content transfer and the second one as near transfer. One of these writing transfer tables can be shown as an example in this extended abstract section as:

Table 1

Framework for Writing Transfer of Poetry Genre

Grade Levels	From Grade5 →Grade 6	From Grade 6 → Grade 7	From Grade 7 →Grade 8	From Grade 8 →Grade 9
Transfer Category				
Knowledge expected to be transferred for the sense of poetry	Knowledge of words or phrases expressing emotion at sentence level	Knowledge of sentences, phrases or vocabulary expressing emotion at the quatrain level	Knowledge of main emotion at poetry level	Knowledge of composing a poem around a main emotion
Skills expected to be transferred for the emotion of the poem	Ability to write two lines of harmonious writing containing an emotion	Ability to write a stanza containing an emotion	The ability to form more than one quatrain and connect them together from the main emotional structure	Ability to write a poem consisting of at least three stanzas containing an emotion
Knowledge expected to be transferred for text organization	Knowledge of rhyme and monophonic affinity	Knowledge of syllabic meter and duophonic affinity	Knowledge of rhyme scheme and rich affinity (contains more than two affinities)	Knowledge of poetry organization, punned rhyme, bronze rhyme (more than three affinities) and free verse
Skills expected to be transferred for text organization	Ability to write two verses in rhyme with monophonic affinity	Ability to write harmonious quatrains in syllable meter (9, 11, 14...etc.) with duophonic affinity	Ability to write in accordance with the rhyme scheme aaaa, aaba, abab ...etc. with more than two affinities	Ability to write verses with punned rhyme, and free verse poems Ability to write poem with use rhyme, syllabic meter and quatrain structure together.

Knowledge expected to be transferred for the subject and genre	Pastoral poetry genre knowledge	Epic poetry genre knowledge	Lyrical poetry genre knowledge	Didactic poetry genre knowledge
Skills expected to be transferred for the subject and genre	Ability to write two lines of harmonious writing in pastoral genre	Ability to write quatrains in epic genre	Ability to write lyric poetry	Ability to write didactic poetry
Knowledge expected to be transferred for the elements of poetry	Knowledge of emotion and word choice in poetry	Knowledge of the use of word art in poetry	Knowledge of abstract elements and symbol usage in poetry	Knowledge of the use of humorous elements in poetry
Skills expected to be transferred for the elements of poetry	Ability to make word choice appropriate to the emotion in the poem	Ability to use simple verbal art in poetry (such as exaggeration, personification)	Ability to use abstract content and symbols at a basic level in poetry	Ability to use humorous elements in poetry

Discussions, Conclusions and Suggestions

There are two main reasons why this study on writing transfer is based on genre knowledge. First, when process-based writing education focuses on teaching fragmentary elements, problems may arise in establishing the relationship between these elements and the overall text. The second reason is the functionality of genre-based distinction. By making a distinction on the basis of main writing genres, these frameworks can be used in all sub-genres under these main genres. Thus, it can be determined what would be taught according to the grade levels by going through which stages before the education process starts. In addition, even if the Turkish teaching curricula change, these frameworks can be adapted to the teaching process by associating them with the objectives and standards of the new ones, since the characteristics of the genre will not change.

By drawing the transfer framework for many sub-headings such as knowledge, skills, organization, and textuality criteria for the objectives; the spiral curriculum design specified in the planning stage of the current Turkish teaching curricula reflected in the content and methods dimension. Another dimension of the relationship between the transfer of learning and the curricula is the association with the thematic approach. A thematic approach is adopted in the curricula and textbooks prepared by the Ministry of National Education. One of the sub-dimensions of the thematic approach includes associations with a range of subjects together in a course and connects them into an inter-disciplinary processes. Therefore, ensuring the transfer of knowledge acquired from different courses can be expressed as reflecting the thematic approach specified in the objective dimension of the curriculums to the content and methods and implementing stages.

As a result, based on the fact that the genres in the curriculum should have a guiding content for all four basic elements of the curriculum, the adaptation of the transfer concepts for all language skills and grammar is presented as a recommendation.

Kaynakça

Arhan, S., ve Gültekin, İ. (2013). Türkçe dersi ilköğretim programlarında benimsenen tematik yaklaşımın metin seçimine etkileri yönünden değerlendirilmesi. *Millî Eğitim, 43*(199), 5-31. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442009

Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(1), 12-26. https://doi.org/10.33437/ksusbd.947657

Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 45-68.

Bahşi, N., ve Sis, N. (2021). Yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of History School (JOHS),* 52, 2009-2027. http://dx.doi.org/10.29228/joh.49118

Beaufort, A. (2007). *College writing and beyond: A new framework for university writing instruction*. University Press of Colorado.

Bergmann, L. S., and Zepernick, J. S. (2007). Disciplinarity and transfer: Students' perceptions of learning to write. *Purdue Writing Lab/Purdue OWL Publications. Paper 6.* http://docs.lib.purdue.edu/writinglabpubs/6

Braine, G. (1996). ESL students in first-year writing courses: ESL versus mainstream classes. *Journal of Second Language Writing*, *5*(2), 91-107. https://doi.org/10.1016/S1060-3743(96)90020-X

Calais, G. J. (2006). Haskell's taxonomies of transfer of learning: Implications for classroom instruction. *National Forum of Applied Educational Research Journal*. *20*(3), 1-8. http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Calais,%20Gerald%20J%20Haskell's%20taxonomies%20of%20transfer%20of%20%20learning%20NFAERJ%20V19%20N3%202006.pdf

Çamurcu, D. (2011). Yükseköğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 29,* 503-518. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/257780

Çölgeçen Kaya, R., ve Doğan Kahtalı, B. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin cümle düzeyinde yaşadıkları yazma becerisi sorunları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 1218-1246. https://doi.org/10.29299/kefad.885918

Direkci, B., ve Yavuz, M. (2018). 1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının sarmal programlama yaklaşımı açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 13*(27), 583-599. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14505

Doğan, Y. (2003). Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 13*(13), 1-21. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156767

Driscoll, D. L. (2011). Connected, disconnected, or uncertain: Student attitudes about future writing contexts and perceptions of transfer from first year writing to the disciplines. *Across the Disciplines*, *8*(2), 1-36. https://wac.colostate.edu/docs/atd/articles/driscoll2011.pdf

Driscoll, D. L., and Jin, D. (2018). The box under the bed: How learner epistemologies shape writing transfer. *Across the Disciplines*, *15*(4), 1-20. https://wac.colostate.edu/docs/atd/articles/driscoll-jin2018.pdf

Driscoll, D. L., and Wells, J. (2012). Beyond knowledge and skills: Writing transfer and the role of student dispositions. *Composition Forum*, 26, 1-15. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985815.pdf

Geçici, F. (2020). Yedinci sınıf öğrencilerinin sentez metin yazma sürecindeki sorunları: Öğrenci metinlerinin ve okuma süreçlerinin analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1291-1310. https://doi.org/10.16916/aded.785767

Haskell, R. E. (2000). *Transfer of learning: Cognition and instruction*. Elsevier.

Hill, H. N. (2016). Tutoring for transfer: The benefits of teaching writing center tutors about transfer theory. *The Writing Center Journal*, *35*(3) 77-102. https://doi.org/10.7771/2832-9414.1842

Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim, 3*(1), 29-42. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304127

İşeri, K., ve Ünal E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 67 – 76. https://doi.org/10.17860/efd.70585

Kuşdemir, Y., Kurban, H., ve Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştirmasi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *7*(2), 1190-1209. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/503697

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2024). *Ortaokul türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (Çev. Ed. Selahattin Turan). Nobel yayınları.

Moore, J. L. (2017). Five essential principles about writing transfer. In Randall Bass & Jessie L. Moore (Eds.) *Understanding writing transfer: Implications for transformative student learning in higher education* (pp. 1-12). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003448518

Özdemir, N. H., ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 4*(2), 102-129. https://doi.org/10.12780/UUSBD103

Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(1), 545-573. https://doi.org/10.17152/gefad.442223

Reiff, M. J., and Bawarshi, A. (2011). Tracing discursive resources: How students use prior genre knowledge to negotiate new writing contexts in first-year composition. *Written Communication*, *28*(3), 312-337. https://doi.org/10.1177/0741088311410183

Robertson, L., Taczak, K., and Yancey, K. B. (2012). Notes toward a theory of prior knowledge and ıts role in college composers' transfer of knowledge and practice. *Composition Forum*, 26, 1 – 21. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985812.pdf

Sağırlı, M. (2022). Yazmaya hazırlık, yazma ve yazı biçimine ilişkin birinci sınıf yazma temel dil becerisi kazanımlarının Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan açıklama ve örnekler ile yeterliliği yönünden değerlendirmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 369-389. https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1131564

Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (18. baskı). Anı Yayıncılık.

Stahl, N. A., and King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Developmental Education*, *44*(1), 26-28. http://www.jstor.org/stable/45381095

Tiryaki, E. N., ve Kan, M. O. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturabilme becerileri. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 7*(2), 183–192. https://dieweltdertuerken.org/admin/files/issues/681-3013-1-PB.pdf

Topçuoğlu, F. (2010). Öğretmen adaylarının noktalama işaretlerini kullanabilirlik düzeyleri. Ed. İlyas Yazar *III. Dünya Dili Türkçe Symposium Proceedings* içinde (ss. 871 – 876). Kanyılmaz Matbaası.

Topuzkanamış, E. (2009). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin imla başarıları. *Turkish Studies Journal, 4*(3), 2171 – 2189. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.775

Topuzkanamış, E., ve Çelik G. (2014). Uzman Türkçe öğretmeni yetiştirme: Dil becerisi sorunlarını çözmeye hazır mıyız? *International Journal of Language Academy. 2*(4), 112-126. http://dx.doi.org/10.18033/ijla.141

Tuncer, M., ve Bahadır, F. (2017). Ortaokul öğrenci görüşlerine göre başarısızlığın nedenleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi, 1*(1), 1-11. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/391282

Uçgun, D. (Mayıs, 2009). Yazılı anlatımları açısından Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi ve beceri düzeylerine yönelik bir değerlendirme. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale, Türkiye.

Wardle, E. (2013). Intractable writing program problems, "Kairos", and writing about writing: A profile of the University of Central Florida's first-year composition program. *Composition Forum*, 27, 1-16. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1003972.pdf

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Türkiye'de Biyoloji Lisans Müfredatının Biyokorsanlık Kavramı Üzerinden İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Erdal GÜLER[1], Hatice AY[2]

1 Öğr. Gör. Dr., Bartın Üniversitesi, Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü, e.guler@bartin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4787-4800.

2 Öğr. Gör., Bartın Üniversitesi, Mimarlık ve Şehir Planlama Bölümü, haticeay@bartin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3173-4931.

Gönderilme Tarihi: 01.07.2024 Kabul Tarihi: 04.12.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1507871

Atıf: "Güler, E., ve Ay, H. (2024). Türkiye'de biyoloji lisans müfredatının biyokorsanlık kavramı üzerinden incelenmesi. *Millî Eğitim, 54*(245), 287-320. DOI: 10.37669/milliegitim.1507871"

Öz

Bu araştırma, biyoloji bölümü lisans müfredatını biyokorsanlık kavramı üzerinden incelemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evreni, Türkiye'de biyoloji eğitimi veren lisans bölümlerini oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 57 biyoloji bölümü ve 9 biyoloji öğretmenliği anabilim dalı araştırmanın örneklemini kapsamaktadır. Araştırmada, veriler toplanırken nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Veriler, biyoloji bölümü ve biyoloji öğretmenliği anabilim dalı müfredatında yer alan biyokorsanlık kavramı ve buna ilişkin kodlanan kavramlarla ilgili ders ve içerikleri, ders bilgi paketleri üzerinden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi türü olan kavramsal içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde MAXQDA 24 nitel araştırma programı aracılığıyla kodlamalara ilişkin bulgular tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda incelenen her iki bölümde doğrudan biyokorsanlıkla ilgili dersin olmadığı sadece biyoloji bölümünün bulunduğu bir üniversitede biyokaçakçılıkla ilgili dersin yer aldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak biyoloji lisans müfredatında geleneksel bilgi ve çevre sorunlarına yönelik birçok derslere yer verilmesine rağmen biyoteknolojideki gelişmeler ışığında canlı türlerinin fikri mülkiyet ve hukuk aracılığıyla korunmasına dair derslerin yetersiz kaldığı ileri sürülebilir.

Anahtar Kelimeler: *biyokorsanlık, biyoteknoloji, biyoloji eğitimi, müfredat*

* Bu çalışma, KAYFOR 23 kapsamında sunulan "Türkiye'de Biyoloji Lisans Müfredatının Çevre Sorunları Bağlamında Biyokorsanlıkla Mücadele Açısından Değerlendirilmesi" bildirinin genişletilmiş halidir.

Investigation of the Biology Undergraduate Curriculum in Türkiye Through the Concept of Biopiracy

Abstract

The aim of this study is to evaluate and examine the undergraduate curricula of biology departments through the concept of biopiracy. The population of the study consists of undergraduate biology departments in Turkey. Purposive sampling method was used in accordance with the purpose of the research. The sample of the research includes 57 biology departments and 9 biology teaching departments. In the research, document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used while collecting data. The data were obtained from the courses and their contents and course information packages regarding the concept of biopiracy and related coded concepts in the curriculum of the biology department and biology teaching department. Conceptual content analysis method, which is a type of content analysis, was used to analyze the data obtained. In the analysis of the research, findings regarding the coding were presented in tables and graphs through the MAXQDA 24 qualitative research program. As a result of the research, it was determined that there was no course directly related to biopiracy in both departments examined, but there was only a course on biosmuggling in a university with a biology department. As a result, it can be argued that although many courses on traditional knowledge and environmental problems are included in the biology undergraduate curriculum, courses on the protection of living species through intellectual property and law are insufficient in the light of developments in biotechnology.

Keywords: *biopiracy, biotechnology, biology education, curriculum*

Giriş

Yerli halkların biyoçeşitlilik ve doğa ile aralarındaki eski çağlara kadar uzanan ilişki ve tecrübeleri ile kazanılan geleneksel bilgiler, fikrî mülkiyet hukuku aracılığıyla çok uluslu şirketlerin lehine olacak şekilde sonuçlandığı görülmektedir. Çünkü köylülerin ve yerel toplulukların yüzyıllık bilgileri izin alınmadan çalınmakta veya fayda paylaşımı (telif hakkı) gerçekleştirilmeden gasp edilmektedir. Bu durum alan yazınında "biyokorsanlık" olarak adlandırılmaktadır. Biyokorsanlıkla küresel şirketler sadece çiftçilerin hasadını çalmamakta aynı zamanda genetik mühendisliği ve biyoteknolojileri sayesinde canlı organizmalar üzerinde patent oluşturarak ekolojinin de hasadını çalmaktadırlar (Shiva, 2016).

Biyokorsanlık ile bir ülkede mevcut olan biyolojik materyaller diğer ülkelerin bireyleri, kurumları veya şirketleri tarafından tekel hakların elde edilmesini ve menşei ülkenin haklarının yok sayılmasına yol açmaktadır (Akurugoda, 2013). 1990'lı yıllarda Hindistan'da ve biyoçeşitliliğe sahip gelişmekte olan ülkelerde, biyokorsanlık olayları yaygınlaşmaya başlamıştır. Özellikle neem yaprakları, basmati pirinci, hoodia kaktüsü, enola fasulyesi gibi önemli sayılacak biyokorsanlık olayları yaşanmıştır. Bu doğrultuda çevre hakları ve fikrî mülkiyet haklarını savunan hukukçular, biyokorsanlık olayları hukuki

süreçlerinde yer almaya başlamıştır. Biyokorsanlıkla ilgili çevresel davalar artarken buna yönelik koruma yöntemlerinin gelişmesi de hız kazanmıştır. 1994 yılında Dünya Ticaret Örgütü altında Ticaretle Bağlantılı Fikri Mülkiyet Anlaşması (TRIPS), uluslararası fikri mülkiyet haklarını korumayı amaçlayan önemli anlaşmalardan birisidir. TRIPS, biyolojik organizmalar ve hukuki süreç arasında ilişkiyi kurmaktadır. TRIPS, patentlenebilen konular arasında biyolojik kaynakların da mülkleştirme sürecine izin vermektedir (Aysu, 2015). TRIPS, patent şartlarında, herhangi bir geleneksel bilgiye dayalı biyolojik kaynağın kökeninin açıklanmasını şart koşmamaktadır. Gelişmekte olan ülkelerin biyokorsanlığa karşı öncelikli korunma yöntemlerinden biri TRIPS 27. maddesine, "patent başvurusunda biyoçeşitliliğe dayalı geleneksel bilginin kaynağının kökeninin açıklanması" eklenmesidir (Güler, 2022). Diğer bir ifadeyle biyolojik kaynağın kökenine sahip ülkeler tarafından izinlerin alındığına dair ve ticari kazanç kazanımına ilişkin beyanlar istenmektedir ancak bu konuda TRIPS'te değişiklik yapılmamıştır (Soysal, 2019).

Türkiye'de hukuksal açıdan bakıldığında biyokorsanlığın önlenmesine yönelik bir adım atılmıştır. 6769 numaralı Sınai Mülkiyet Kanunu'nun 90. maddesinde buna yönelik düzenleme yapılmıştır. Bu düzenleme ile patent başvuru sahiplerinin, "genetik kaynakla bağlantılı geleneksel bilgiye dayanan buluşlarında bu kaynağın nereden alındığına ilişkin açıklamayı" zorunlu kılacak değişiklik yapılmıştır (Güler, 2022). Türkiye'de "kocakarı ilaçları" olarak bilinen geleneksel tıp, binlerce yıldır Anadolu'da hastalıklarda tedavi yöntemlerinde kullanılmıştır (Torlak, 2010). İklimsel çeşitlilik, toprak ve topografik yapı çeşitliliği, fitocoğrafik çeşitlilik ve göç yolları üzerinde bulunması ile birlikte habitat farklılıklarına sahip olan Türkiye, biyolojik çeşitlilik açısından zengin bir ülkedir (Kurt vd., 2014). Bu nedenle Türkiye'nin biyokorsanlıkla karşı karşıya kalma olasılığı oldukça yüksektir. Biyokorsanlık, herhangi bir bitkinin ve türün izinsiz kaçırılmasının ötesinde patent ve fikri mülkiyetle ilişkili olduğundan fikri mülkiyet ve çevre hukukunun gelişmesi, biyokorsanlıkla mücadeleye katkı sağlayacak politikalardan biri durumundadır.

Türkiye, 2010 yılından sonra kamu yönetiminin politika araçlarını geliştirerek yasa taslakları ile örgütsel düzenlemelere yönelmeye başlamıştır (Güler ve Mutlu, 2022). Ancak Türkiye'de biyokorsanlık (biyokaçakçılık) olarak adlandırılan olaylar, biyoçeşitliliğe dayalı geleneksel bilginin veya flora veya faunanın izinsiz kaçırılması olarak tanımlanarak biyokorsanlık olayları eksik

veya yanlış hesaplamalara yol açmaktadır. Diğer bir deyişle kamu yönetimi, biyokorsanlık olaylarını yıllık olarak canlı türlerinin yabancılar tarafından izinsiz kaçırma girişimleri ve yakalanmalarına göre değerlendirmektedir. Örneğin biyokaçakçılık vakaları 2020 yılında bir, 2021 yılında iki, 2022 yılında ise üç olarak tespit edilmiştir (Tarım ve Orman Bakanlığı, 2024). Türkiye'nin kendi genetik kaynaklarının veya geleneksel bilgisinin yurt dışında patentlendiği bilindiği hâlde bu patentlerin iptallerine yönelik davalara ulaşılamamıştır. Türkiye'nin bu politikadan çıkarak biyokorsanlıkla başarılı bir şekilde mücadele eden ve biyokorsanlık davalarını kazanan Hindistan, Peru gibi ülkelerdeki biyoçeşitliliğe dayalı geleneksel bilgilerinin patent iptalini sağlamak üzere harekete geçmesi gerekmektedir. Bunun için önemli adımlardan birisi çevre ve fikri mülkiyet haklarına yönelik farkındalığın artırılması ve gelişiminin sağlanmasıdır. Çünkü Türkiye'de biyolojik kaynaklarla ilgili rekabet hukuku ve fikri mülkiyet hukukunun da zayıf olduğu bilinmektedir (Bilgin, 2012). Biyokorsanlığa yönelik hukuksal ve politik bir yaklaşım sergilemenin yanı sıra biyokorsanlıkla mücadele edilmesinde canlı türlerini inceleyen, korunmasına ve sürdürülebilirliğine öncülük eden biyolog ile biyoloji öğretmeni adaylarının fikri mülkiyet ve hukuk çerçevesinde bu türlerin korunması amacıyla farkındalığın oluşması ve oluşturulmasında rolleri olduğu ifade edilebilir.

Türkiye'de biyokaçakçılıkla mücadele edecek en temel kuruluşların başında Tarım ve Orman Bakanlığına bağlı Doğa Koruma ve Milli Parklar Genel Müdürlüğü (DKMPGM) gelmektedir. Bunun dışında biyokaçakçılık vakalarında arazide polis, jandarma, sahil güvenlik, gümrük muhafaza personelleri de görevli olarak yakalama faaliyetlerinde katkı sağlamaktadırlar. Kolluk kuvvetleri, yabancı şahısların çevreden bitki, böcek gibi canlı türlerinin toplandığını öğrenirlerse veya görürlerse, bu kişilerin DKMPGM'den alınmış izin belgelerini kontrol etmektedirler (Güler ve Bıldır, 2023). Bu aşamada kolluk kuvvetleri üniversitelerdeki veya kurumlarındaki biyologlardan destek alıp araştırmanın izin koşullarına göre yapılıp yapılmadığı veya canlı türlerinin adlandırılması, sınıflandırılması açısından önemli bilirkişiler olmaktadırlar. Biyologlar, biyokorsanlıkla mücadelede en önemli aktörlerden biri sayılmaktadır. Çünkü genel olarak canlı organizmalarının çevre ile ilişkisini, bitki veya hayvan türlerini, ekosistemi incelemeyi, arazide türleri değerlendirerek sınıflandırma ve kaydetme işlemlerini gerçekleştirmektedirler. Ayrıca DKMP Genel Müdürlüğünce, il kapsamında biyoçeşitliliğe dayalı geleneksel bilgi verilerinin kayıtlanması

için ekip kurulmuştur. Bu ekip köyleri ziyaret ederek özellikle 60 yaş üstü kişilerle görüşme gerçekleştirmekte ve geleneksel bilgileri veri tabanı sistemine girmektedirler. Ekipte 1 etnobotanikçi, 1 sosyolog (sosyal bilimci), 1 biyolog ve 1 botanikçi olmak üzere 4 kişi yer almaktadır (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2018). Gümrüklerde ve sınırlarda biyokaçakçılıkla mücadelede yani canlı türlerinin tanınması, sınıflandırılması veya korunması amacıyla uzman ekipte biyologlar da yer almaktadır. Aynı zamanda 2020 yılında ortaya çıkan salgın hastalıkla canlı türlerinin oluşturduğu etkiler ve buna yönelik korunma yollarının araştırılmasında biyologların önemi bir kez daha anlaşılmıştır.

"Türkiye'de Biyolojik Çeşitliliği Tehdit Eden Biyo-Kaçakçılık" adlı çalışmada biyokaçaklıkla mücadele için önlemler sıralanmıştır. Bu önlemler arasında kamu bilincinin oluşturulması ve gümrüklerde çalışan uzman kişilerin canlı biyolojisi ve ekolojisine dair eğitim alması yer almaktadır (Kurt vd., 2019). Alan yazınında, "Biyokaçakçılığın Doğal Denge Üzerindeki Etkisine Yönelik Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bilgi Düzeyleri" adlı çalışmada, biyoloji öğretmen adaylarının biyokaçakçılığın doğal denge üzerindeki etkisine yönelik bilgi düzeyleri ölçülmüştür. Çalışma kapsamında ön test ve son test uygulaması yapılarak çevresel farkındalığı artıcı öğretim faaliyetleri sonucunda son test lehine önemli düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Taşdemir, 2023). Diğer bir benzer çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının biyokaçakçılık kavramını tam olarak açıklayamadıkları ve kavrama karşı sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Akın, 2019; Öztaş, 2019).

Eğitim müfredatları, sektördeki nitelikli personellerin veya uzmanların yetiştirilmesine yönelik belirli bir bilinç ve yetenek kazandıran araçlardan biridir. Öğrencilerin lisans eğitiminde aldıkları derslerin, mesleki kariyer gelişimlerine ve toplumsal farkındalığa katkıları olacağı açısından ders içerikleri ve ders programları önemlidir. Canlı organizmaların veya biyoçeşitliliğin korunması ve farkındalığın oluşturulması hususunda biyoloji bölümü önemli bir alandır. Biyolojik alanlarda yaşanan hızlı gelişmeler yeni teknolojilerle yeni bilgilere ve gelişmelere yol açmakta ve bu gelişmeler hayat alanımıza dâhil edilmektedir. Bu alanda elde edilen bilgiler toplumsal alanı doğrudan etkilediğinden toplumda bu konulara yönelik eğitim ihtiyacı artmakta ve bu yüzden biyoloji eğitimi de her geçen gün değer kazanmaktadır (Altunoğlu ve Atav, 2005). Biyologların ve biyoloji öğretmen adaylarının lisans eğitimi esnasında aldıkları ders ve içeriklerinin biyokorsanlıkla mücadele edilmesi ile birlikte özellikle farkındalığın

oluşmasında önemli olduğu ifade edilebilir. Bu çerçevede alan yazınında biyoloji lisans eğitiminde biyokorsanlıkla ile ilgili ders ve içeriklerini ortaya koyan bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Bu araştırma, biyoloji bölümü mezunları ile biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı mezunlarının lisans eğitimi sürecinde biyokorsanlıkla ilgili aldıkları ders ve içeriklerini incelemek ve biyokorsanlıkla mücadele edilmesinde benzer diğer kavramlar (biyoçeşitlilik, geleneksel bilgi, çevre sorunları, fikri mülkiyet) üzerinden değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Toplumsal farkındalığın oluşmasında önemli yere sahip olan biyologların ve öğretmen adaylarının biyokorsanlıkla ilgili ders alıp almadığının tespiti çalışmanın önemini belirtmektedir. Ayrıca çalışma biyokorsanlıkla mücadelede hukuksal-yönetsel-sosyal ders içeriklerini tartışmaya açması bakımından ve biyokorsanlıkla ilgili farkındalığı arttırmaya yönelik ders içeriklerinin revize edilmesine yönelik katkı sağlayacağından önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkiye'de biyoloji lisans müfredatının biyokorsanlık kavramı üzerinden değerlendirildiğinden bu çalışma, temel bir nitel araştırmadır. Nitel araştırma, doküman incelemesi, gözlem, görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olaylara karşı doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla ortaya konulduğu ve nitel bir sürecin takip edildiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye'de biyoloji eğitimi veren lisans bölümleri oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kurulu web sayfasında yer alan biyoloji adı altında yer alan bölümler içerisinden çalışmanın amacına uygun olarak amaçsal örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş olan biyoloji bölümü ve biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı örneklemi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırma 57 biyoloji bölümünü ve 9 biyoloji öğretmenliği ana bilim dalını kapsamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi yöntemi, araştırmada kullanılacak olan belgeleri, arşivleri ve çeşitli birçok materyali toplama ve çözümleme işlemidir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Doküman incelemesi yöntemi

kullanılarak biyoloji ve biyoloji öğretmenliği ana bilim dalının müfredatlarında yer alan dersler ve içerikleri, Tablo 1'de yer verilen üniversitelerin web sayfalarındaki Bologna Ders Bilgi Paketleri üzerinden incelenmiştir.

Tablo 1

Biyoloji Bölümü ve Biyoloji Öğretmenliği Ana Bilim Dalının Bulunduğu Üniversiteler

Biyoloji Bölümü					
Sıra No	Üniversite Adı	Sıra No	Üniversite Adı	Sıra No	Üniversite Adı
1	Adıyaman Üniversitesi	20	Erzincan Üniversitesi	39	Marmara Üniversitesi
2	Akdeniz Üniversitesi	21	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	40	Mersin Üniversitesi
3	Aksaray Üniversitesi	22	Eskişehir Teknik Üniversitesi	41	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
4	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	23	Fırat Üniversitesi	42	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
5	Ankara Üniversitesi	24	Gazi Üniversitesi	43	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
6	Atatürk Üniversitesi	25	Gaziantep Üniversitesi	44	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
7	Adnan Menderes Üniversitesi	26	Giresun Üniversitesi	45	ODTÜ
8	Balıkesir Üniversitesi	27	Hacettepe Üniversitesi	46	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
9	Bolu İzzet Baysal Üniversitesi	28	Harran Üniversitesi	47	Pamukkale Üniversitesi
10	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	29	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	48	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

11	Bursa Uludağ Üniversitesi	30	İnönü Üniversitesi	49	Sakarya Üniversitesi
12	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	31	İstanbul Üniversitesi	50	Selçuk Üniversitesi
13	Çankırı Karatekin Üniversitesi	32	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	51	Sinop Üniversitesi
14	Çukurova Üniversitesi	33	Karadeniz Teknik Üniversitesi	52	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
15	Dicle Üniversitesi	34	Kastamonu Üniversitesi	53	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
16	Dokuz Eylül Üniversitesi	35	Kırıkkale Üniversitesi	54	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
17	Düzce Üniversitesi	36	Kocaeli Üniversitesi	55	Trakya Üniversitesi
18	Ege Üniversitesi	37	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	56	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
19	Erciyes Üniversitesi	38	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	57	Zonguldak Üniversitesi
			Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı		
Sıra No	Üniversite Adı	Sıra No	Üniversite Adı	Sıra No	Üniversite Adı
1	Atatürk Üniversitesi	4	Gazi Üniversitesi	7	Necmettin Erbakan Üniversitesi
2	Balıkesir Üniversitesi	5	Hacettepe Üniversitesi	8	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
3	Dokuz Eylül Üniversitesi	6	Marmara Üniversitesi	9	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Araştırma doğrultusunda biyoloji ve biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı müfredatlarında yer alan dersler ve içerikleri, nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu analiz biçimi, belgelerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntem olup olguları tanımlama ve

nicelleştirmede sistematik ve nesnel bir araç olarak ifade edilmektedir (Güçlü, 2019). Bu yöntem ile birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında toplanmakta ve okuyucunun anlayabileceği bir biçime getirilerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışma kapsamında içerik analizi ile veriler analiz edilirken şu sorulara cevap aranmıştır: *"Türkiye'de bulunan biyoloji ve biyoloji öğretmenliği ana bilim dalının lisans müfredatında biyokorsanlıkla ilgili dersler mevcut mudur? Mevcut ise bu ders ve içerikler nelerdir."* Biyoloji ve biyoloji öğretmenliği ana bilim dalının lisans müfredatları biyokorsanlıkla ilgili kavramlar incelenirken içerik analizi türü olan kavramsal diğer bir ifadeyle tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Kavramsal içerik analizi ile metin içerisinde yer alan söz öbeklerinin temsil ettiği kavramların var olması ve sıklığı ortaya konulmaktadır. Kavramsal içerik analizinin sekiz aşaması bulunmaktadır. Araştırma kapsamında ders bilgi paketleri analiz edilirken bu sekiz aşama izlenmiş olup bu aşama ve adımlar aşağıda Tablo 2'de gösterilmiştir (Güçlü, 2019).

Tablo 2

Kavramsal İçerik Analizi Aşamalarına Göre Çalışmanın Adımları

Adımlar	Kavramsal İçerik Analizi Aşamaları	Çalışmanın Adımları
1. Adım	Analiz Seviyesinin Belirlenmesi (Sözcük/Sözcük Grubunun Seçilmesi)	"Biyokorsanlık" sözcüğü üzerinden ders bilgi paketleri incelenmiştir.
2. Adım	Farklı Kavramların Kodlanması (Kaç farklı kavram kodlanacak?)	Biyokorsanlık sözcüğü yerine kullanılabilecek sözcük ve sözcük öbekleri "Biyosömürgecilik", "Biyokaçakçılık", "Biyoçeşitlilik; Biyolojik Çeşitlilik, Biyoçeşitliliği Koruma, Ekoloji, Çevre Biyolojisi", "Geleneksel Bilgi: Yerel Bilgi, Etnobotanik, Tıbbi, Ekonomik ve Faydalı Bitkiler,", "Çevre Sorunları: Çevre Kirliliği, Çevre Koruma, Çevresel Etki Değerlendirmesi" ve "Fikrî Mülkiyet Hakkı: Fikrî Mülkiyet Hukuku, Patent Hukuku, Patent Hukuku" olarak kodlanmıştır.
3. Adım	Kavramın Varlığının veya Sıklığının Belirlenmesi	Biyokorsanlık kavramı ve bu anlama gelebilecek olan kavramların varlığı üzerinden ders bilgi paketleri incelemesi yapılmıştır.

4. Adım	Kavramların Ayırt Edilmesi	Biyokorsanlık kavramı ve bu anlama gelen kavramlar ders bilgi paketleri içerisindeki dersler ve içeriklerde kullanıp kullanılmadığına göre ayırt edilmiştir.
5. Adım	Kodlama Kurallarının Geliştirilmesi	- Biyokorsanlık kavramı ve kodlanan kavramların yer aldığı dersler ele alınmıştır. - Biyokorsanlık kavramı ve kodlanan kavramların yer almadığı derslere yer verilmemiştir. - Kodlanan kavramlara yönelik doğrudan ders olmasa da derslerin içeriğinde bu kodlanan kavramlar varsa yer verilmiştir.
6. Adım	İlişkilendirilmeyen Kavramların Çıkarılması	İncelenen programların ders bilgi paketlerinde yer alan diğer dersler incelemeye dâhil edilmemiş olup çıkarılmıştır.
7. Adım	Analizin Gerçekleştirilmesi	Biyoloji ve biyoloji öğretmenliği bölümlerinin biyokorsanlıkla mücadele açısından ders bilgi paketlerinin analizleri araştırmacılar tarafından MAXQDA 24 programıyla gerçekleştirilmiştir.
8. Adım	Analizin Sonuçlandırılması	Biyoloji bölümü ve biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı biyokorsanlıkla mücadele açısından lisans müfredatlarının incelemesi ders bilgi paketleri üzerinden tablolar hâlinde yer verilerek sonuçlandırılmıştır.

Kavramsal içerik analizi yapılırken MAXQDA 24 programı kullanılmıştır. MAXQDA, araştırmacının nitel olarak yer alan metinleri sistemli bir şekilde değerlendirip yorum yapabilmesine imkân sağlayan bir bilgisayar yazılım programıdır (Çayır ve Sarıtaş, 2017). MAXQDA 24 nitel araştırma programı aracılığıyla ana kodlar ve alt kodlar oluşturularak kodlama sürecine tabi tutulmuştur. Oluşturulan kodlamalara ilişkin bulgular tablolar ve grafikler hâlinde yer verilmiştir.

Araştırmanın sınırlılığı ise ders bilgi paketleri üzerinden incelenen lisans derslerinin dönemlerde aktif olup olmadığına bakılmamıştır. Bölümlerdeki seçmeli derslerin açılıp açılmadığı hakkında net bilgiye ulaşılamamıştır. Ders bilgi paketlerinin de ders içeriklerine göre güncellenmemesi diğer sınırlılığı oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kurulunun resmî web sayfasındaki "YÖK Lisans Atlas" isimli veri tabanı üzerinden sorgulama yaparken "kimya-biyoloji

mühendisliği" ile "moleküler biyoloji ve genetik" isimli bölümler çalışma kapsamında dâhil edilmemiştir.

Bulgular

Türkiye'de biyoloji eğitimi veren lisans bölümleri üniversitelerde "biyoloji" ve "biyoloji öğretmenliği" olarak adlandırılmaktadır. Çalışma kapsamında her iki bölümde biyokorsanlıkla ilgili yer alan dersler ayrı ayrı olarak incelemeye alınmıştır. Biyoloji eğitimi veren lisans bölümleri tespit edilirken Yükseköğretim Kurulunun resmî web sayfasındaki "YÖK Lisans Atlas" isimli veri tabanı üzerinden sorgulama yapılmıştır. Bu sorgulama sonucunda biyoloji ismi ile eğitim veren 57, biyoloji öğretmenliği ismi ile eğitim veren 9 üniversite lisans programı tespit edilmiştir. Ayrıntılı bilgi Tablo 1'de verilmiştir.

Biyoloji bölümü ile biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı incelendiğinde her iki bölümde doğrudan biyokorsanlığa yönelik derslerin bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Biyoloji Bölümü içerisinde biyokorsanlık kavramına eşdeğer olarak kodlanan biyokaçakçılık kavramı ile ilişkili "biyokaçakçılık" dersinin seçmeli ders olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Aynı üniversitede ve bölümde "biyokaçakçılık ile mücadele" dersi lisansüstü programda işlenmektedir. Ancak biyokaçakçılık dersinin içeriği ve haftalık konu anlatımlarına ders bilgi paketinde ulaşılamamıştır.

Ülkemizde biyokorsanlıkla mücadele edilmesi açısından biyoçeşitliliğin, flora ve faunanın korunması, canlı türlerinin kayıtlanması ve farkındalığının oluşması biyoloji lisans müfredatında derslerin yer verilmesiyle daha işlevsel hâle gelecektir. Biyoçeşitliliği kavramak ve korumak üzere biyoloji bölümü lisans müfredatlarında ders içerikleri benzer olmasına rağmen aşağıda Tablo 3'te görüleceği üzere farklı isimlerle yer verilmiştir.

Tablo 3

Biyoçeşitlilik ile İlgili Ders İsimleri

Biyoloji Bölümü	
Ders İsimleri	Ders İsimleri
Hayvan Çeşitliliği	Biyoçeşitlilik
Bitki Çeşitliliği	Biyolojik Çeşitlilik
Biyolojik Çeşitlilik ve Kökeni	Türkiye'nin Biyolojik Zenginlikleri
Türkiye'nin Biyoçeşitliliği	Türkiye Flora ve Vejetasyonu
Doğanın Korunması ve Biyolojik Çeşitlilik	Türkiye Florası
Türkiye Faunası	Bitkisel Gen Kaynakları ve Biyolojik Çeşitlilik
Biyoçeşitlilik ve Çevre	Türkiye'nin Hayvan Çeşitliliği
Biyoloji ve Çevre	Biyoçeşitlilik-Fauna
Türkiye'nin Bitki Çeşitliliği	Biyolojik Çeşitlilik ve Koruma Biyolojisi
Biyoçeşitlilik ve Türkiye Florası	Çevre Biyolojisi
Biyoçeşitliliğe Giriş	Çevre Biyolojisine Giriş
Ekoloji	Çevre Biyolojisi Araştırmaları
Genel Ekoloji	Çevre Biyolojisi ve Sağlığı
Fitoekoloji	Doğa Koruma
Bitki Ekolojisi	Doğa Koruma Alanları
Hayvan Ekolojisi	Türkiye Florasına Giriş
Biyoçeşitlilik ve Ekoturizm	Deniz Biyolojisi
Biyoçeşitlilik-Fauna	Koruma Biyolojisi
Türkiye'nin Bitki Çeşitliliği	Bitkisel Gen Kaynakları ve Koruma
Bölgesel Bitki Örtümüzden Seçme Familyalar	Doğal Koruma Alanları
Doğanın Korunması	Türkiye Denizlerinin Biyoçeşitliliği
	Biyoçeşitlilik ve Habitatın Korunması
	Bitki Biyoçeşitliliğinin Korunması
	Diğer Ekoloji Dersleri (Bitki, Hayvan, Kent, Orman, Su, Böcek vb. Ekoloji Dersleri)

Kaynak: Yazarlar tarafından MAXQDA Programı aracılığıyla ders bilgi paketlerinden yararlanarak hazırlanmıştır.

Genel anlamda biyoçeşitlilik olarak isimlendirebileceğimiz derslerin içeriğinde; biyoçeşitliliğin önemi ve korunması, Türkiye'deki bitki, hayvan ve genetik kaynakları, doğa koruma yaklaşımları vb. genel konular yer almaktadır. Derslerin temel amacı ise öğrencilerin biyoçeşitliliği kavramasını, biyoçeşitlilik

kaybı ve korunması ile ilgili çalışmalar hakkında bilgi edinmesini sağlamaktır. Ülkemizdeki fauna ve flora karakterlerinin öğrencilere tanıtılabilmesi biyoloji bölümü müfredatının özel amaçlarının en klasik olanıdır. Yakın çevrede var olan bitki ve hayvan türlerinin tanıtılıp isimlendirilmesi önemlidir. Diğer bir ifadeyle türlerin tanınması, işlevlerinin bilinmesi çevre korunması açısından önemli bir aşamadır (Kiziroğlu, 1988). Türkiye'de özellikle tarım ve gıda, endüstrisi, tıp ve ecza, peyzaj sektörleri için yabani canlılar ve onların genetik kaynakları ham madde özelliğindedir. Hatta ülkemize ait bazı canlı türlüleri üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda başka ülkeler tarafından patentlerinin alındığı bilinmektedir (Orman ve Su İşleri Bakanlığı, 2013).

Tablo 4

Biyoçeşitlilikle İlgili Zorunlu Dersler ve Bulunduğu Üniversiteler

Biyoloji Bölümü	
Üniversiteler	Dersler
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Biyoloji ve Çevre
Bolu Abant Baysal Üniversitesi	Hayvan Çeşitliliği
Bolu Abant Baysal Üniversitesi	Bitki Çeşitliliği
Düzce Üniversitesi	Biyoloji ve Çevre
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Koruma Biyolojisi
Gazi Üniversitesi	Biyolojik Çeşitlilik ve Kökeni
İstanbul Üniversitesi	Türkiye'nin Biyoçeşitliliği I ve II
Kastamonu Üniversitesi	Biyolojik Çeşitlilik ve Koruma Biyolojisi
Kocaeli Üniversitesi	Biyolojik Çeşitlilik I ve II
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Biyoçeşitlilik ve Doğa Koruma
Pamukkale Üniversitesi	Biyolojik Çeşitlilik
Pamukkale Üniversitesi	Deniz Biyolojisi
Pamukkale Üniversitesi	Koruma Biyolojisi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Biyoçeşitlilik
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Biyolojik Çeşitlilik

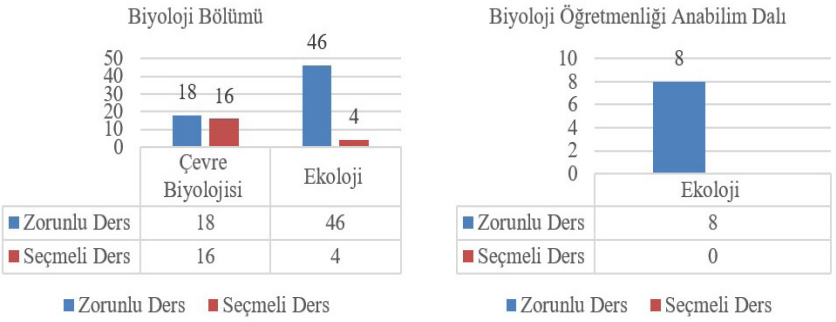
Kaynak: Yazarlar tarafından MAXQDA Programı aracılığıyla ders bilgi paketlerinden yararlanarak hazırlanmıştır.

Tablo 3'te yer alan dersler biyoloji bölümü lisans müfredatının farklı dönemlerinde seçmeli ve zorunlu ders olarak yer aldığı tespit edilmiştir. 57 biyoloji lisans müfredatının 12'sinde zorunlu ders olarak yukarıdaki Tablo 4'te belirtilen dersler yürütülmektedir. Biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı lisans müfredatında ise sadece Gazi Üniversitesinde Koruma Biyolojisi, Marmara Üniversitesinde Bitki Coğrafyası, Bitki Çevre İlişkileri, Hayvan Coğrafyası, Türkiye Florası ile Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Biyolojik Çeşitlilik ve Bitki Ekolojisi dersleri seçmeli ders olarak yer almakta olup Tablo 3 ve 4'te belirtilen dersler bulunmamaktadır. Her iki bölüm müfredatları açısından bakıldığında biyoçeşitliliği koruma dersinin zorunlu ders kategorisinde yetersiz kaldığı söylenebilir. Özellikle biyokaçakçılıkla mücadele açısından birçok biyoçeşitliliğe sahip Türkiye'de farkındalığın oluşturulması ve bu sorunla mücadele edilmesine yönelik derslerin gerekli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca derslerin içeriğinde biyoçeşitliliği koruma yöntemlerinde gen kaynaklarının veya geleneksel bilginin modern hukukla veya fikri mülkiyetle koruma aşamalarının işlenmediği tespit edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda biyoçeşitlilik ve biyoçeşitliliği korumak adına biyoloji bölümü lisans müfredatında bulunan Tablo 3'te yer alan derslerden ekoloji ve çevre biyolojisi dersi farklı dönemlerde zorunlu veya seçmeli ders olarak verildiği görülmüştür (Grafik 1'e bakınız). Canlıları ve canlıların hem kendileri hem de yaşam çevreleri arasında ilişkileri konu edinen ekoloji dersi biyoçeşitlilikle ilgili farkındalığın oluşmasında önemli bir derstir. Ekoloji dersi 57 biyoloji lisans bölümünün 46'sında zorunlu ders olarak yer almaktadır. Sadece 4 tanesinde seçmeli ders olarak yer verilmiş olup diğer 7 biyoloji lisans bölümünde ismi doğrudan ekoloji olan ders bulunmamaktadır. Biyoloji öğretmenliği lisans müfredatında ise ekoloji dersi 9 üniversitenin 8'inde zorunlu ders olarak yer aldığı ve seçmeli ders olarak okutulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Necmettin Erbakan Üniversitesinde aynı zamanda "Ekoloji ve Çevre" adlı zorunlu ek bir dersin yer aldığı görülmüştür. Bununla birlikte Atatürk Üniversitesinde ise ekoloji adı altında hem seçmeli hem de zorunlu dersin yer almadığı tespit edilmiştir. Çevre biyolojisi dersi de biyolojik açıdan çevre konularına eğilmekte ve insan-doğa ilişkisini açıklamaktadır. Biyoçeşitliliği korumak adına bu ders 57 biyoloji bölümü lisans müfredatının 18'inde zorunlu 16'sında ise seçmeli ders olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı lisans müfredatında ise böyle bir dersin yer almadığı görülmüştür (Grafik 1'e bakınız).

Grafik 1

Ekoloji ve Çevre Biyolojisi ile İlgili Ders Müfredat Bilgisi



Kaynak: Yazarlar tarafından MAXQDA Programı aracılığıyla ders bilgi paketlerinden yararlanarak hazırlanmıştır.

Çalışma kapsamında yapılan analizler doğrultusunda 35 biyoloji bölümü lisans müfredatında ismi bitki ekolojisi, hayvan ekolojisi, kara ekolojisi, böcek ekolojisi, orman ekolojisi vd. olmak üzere seçmeli ders olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Ders isimleri benzer olup zorunlu ders olarak yer alan biyoloji bölümü lisans müfredatları Tablo 5'te gösterilmiştir. Biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı lisans müfredatlarında ise biyoloji bölümündeki gibi diğer ekoloji derslerine yönelik zorunlu ders yer almamaktadır.

Tablo 5

Ekoloji İle İlgili Zorunlu Olan Diğer Dersler ve Bulunduğu Üniversiteler

Biyoloji Bölümü	
Üniversiteler	Dersler
Hacettepe Üniversitesi	Bitki Ekolojisi ve Coğrafyası
İstanbul Üniversitesi	Tatlısu Ekolojisi
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Bitki Ekolojisi ve Coğrafyası
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Bitki Ekolojisi
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Hayvan Ekolojisi
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Bitki Ekolojisi

Kaynak: Yazarlar tarafından MAXQDA Programı aracılığıyla ders bilgi paketlerinden yararlanarak hazırlanmıştır.

Biyokorsanlık kavramı ile ilgili biyoloji lisans müfredatında analiz edilen diğer bir alt kodlama, geleneksel bilgi kapsamında tıbbi ve ekonomik bitkiler hakkında içeriğe sahip derslerin var olup olmadığıdır. Çünkü biyokorsanlığın amaçları arasında yeni bitki çeşitlerinin ve canlı organizmalarının tanıtılması, ilaç üretmek ve geleneksel bilgiyi özelleştirmek yer almaktadır (Akurugoda, 2013). Bu alt kodlamanın ders içeriğinde geleneksel bilginin korunması ve farkındalığına yönelik konular incelenmiştir. Geleneksel bilgi, yüzyıllık bilgi birikimine dayalı yerli insanlar tarafından kullanılan bir bilgi türüdür. Günümüzde bu tür bilginin kayıtlanması ve korunmasına yönelik politikalara ihtiyaç olduğu ortadadır. Kapitalizm ve doğa arasındaki ilişkide ekonomik menfaatler nedeniyle yerli halkın hakları ihlal edilmektedir (Mathew, 2013). Bu bilgi türü, geleneksel tarım uygulamalarıyla bitki yetiştirme tekniklerinin ortak paylaşımı ve güçlü bir mirasın eseri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bilgiler genellikle yerli halk tarafından fikri mülkiyete alınmamakta, bu bilgiler toplum tarafından paylaşılarak herkes tarafından korunmaktadır. Ülkeler tarafından geleneksel bilginin kayıt altına alınması, biyokorsanlığın önlenmesi için önemli politikalardan biridir (Drahos ve Frankel, 2012). Biyoloji lisans müfredatında buna yönelik derslerin yer almasının özellikle yerli kaynakların tanınması açısından önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir. Çalışma kapsamında incelenen biyoloji bölümü lisans müfredatlarında geleneksel bilgilerle ilişkili tıbbi ve ekonomik bitkiler hakkında benzer ders içerikleri olsa da Tablo 6'da belirtildiği üzere bu dersler farklı isimlerle yer verilmiştir.

Tablo 6

Tıbbi ve Ekonomik Bitkiler ile İlgili Ders İsimleri

	Biyoloji Bölümü
Ders İsimleri	Ders İsimleri
Türkiye'nin Nadir ve Endemik Bitkileri Kansere Karşı Kullanılan Bitkiler Tıpta Bitkiler Şifalı Bitkiler Tıbbi Bitkilerin İzolasyon Yöntemleri Türkiye'nin Önemli Bitki Alanları Tıbbi Aromatik Bitkiler Faydalı ve Zararlı Bitkiler Kozmetik Bitkiler Ekonomik Mantarlar Fitoterapi Tıbbi Bitkiler Tıbbi ve Ekonomik Bitkiler Tıbbi Bitki Ticareti Fitoterapi ve Aromaterapi Etnobotanik Farmasötik Botanik	Aromatik Bitkiler Faydalı Bitkiler Tıbbi Bitkilerin Etki ve Kullanılışı Tıbbi ve Aromatik Bitki Yetiştirme ve Pazarlama Teknikleri Tıbbi Mantarlar Bitki Yayılış Alanları Tıbbi ve Aromatik Bitkiler Tıbbi Çaylar Tıbbi ve Aromatik Bitki Yetiştiriciliği Tıbbi ve Aromatik Bitki Yetiştiriciliğinin Temel İlkeleri Ekonomik Botanik Ekonomik Bitkiler Endemik Bitki Türleri ve Endemizm Baharat Bitkileri Bitki Tayini ve Yöntemleri
Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı	
Ders İsimleri	Ders İsimleri
Fitoterapi Faydalı Bitkiler	Tıbbi Bitkilerin Etki ve Kullanışı

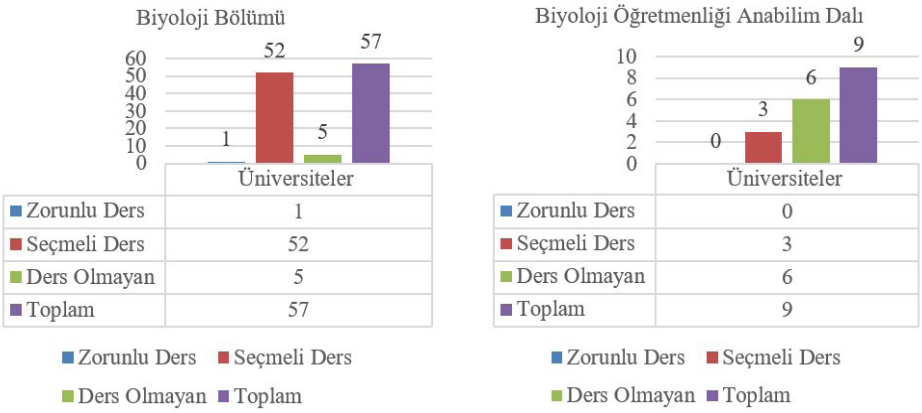
Kaynak: Yazarlar tarafından MAXQDA Programı aracılığıyla ders bilgi paketlerinden yararlanarak hazırlanmıştır.

Genel olarak tıbbi ve ekonomik bitkiler olarak isimlendirebileceğimiz derslerin içeriğinde; halk ve bitki ilişkisi, halk arasında kullanılan şifalı-faydalı bitkiler ve önemi, doğada var olan bitkilerin tıbbi ve ekonomik olarak nasıl kullanılması gerektiği gibi genel konular yer almaktadır. Derslerin genel amacı

ise öğrencilerin tıbbi bitkileri tanıması ve Dünya'da ve Türkiye'de önemini kavramasını sağlamaktır. Ders içerikleri açısından incelendiğinde Tablo 6'da verilen dersler, biyokorsanlık ile ilgili konulara değinilmediği tespit edilmiştir.

Grafik 2

Tıbbi ve Ekonomik Bitkiler İle İlgili Ders Müfredat Bilgisi



Kaynak: Yazarlar tarafından MAXQDA Programı aracılığıyla ders bilgi paketlerinden yararlanarak hazırlanmıştır.

Grafik 2 incelendiğinde biyoloji bölümü lisans müfredatında tıbbi ve ekonomik bitkilere ilişkin derslerin neredeyse tamamı seçmeli ders olarak yer almaktadır. Yapılan analizler doğrultusunda sadece Pamukkale Üniversitesinde biyoloji bölümü lisans müfredatında "Tıbbi Bitkiler" zorunlu ders olarak yer verilmiştir. Ekonomik bitkilerle ilgili ise zorunlu ders yoktur. Tablo 7'de görüldüğü üzere 57 biyoloji lisans bölümünün sadece 5'inde tıbbi ve ekonomik bitkilerle ilgili ders bulunmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda Tablo 6'da belirtilen derslerin bazıları biyoloji bölümü lisans müfredatında birden fazla seçmeli ders olarak yer aldığı görülmüştür. Biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı lisans müfredatı açısından incelendiğinde ise sadece 3 üniversitede, Faydalı Bitkiler ve Tıbbi Bitkilerin Etki ve Kullanışı isimleriyle seçmeli ders olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Tablo 7'de belirtildiği üzere diğer 6 üniversitede zorunlu veya seçmeli ders olmak üzere böyle bir ders yer almamaktadır.

Tablo 7

Tıbbi ve Ekonomik Bitkiler İlgili Müfredatlarında Ders Olmayan Üniversiteler

Biyoloji Bölümü Üniversite İsimleri		
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Dicle Üniversitesi ODTÜ	Marmara Üniversitesi İnönü Üniversitesi
Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı Üniversite İsimleri		
Atatürk Üniversitesi Dokuz Eylül Üniversitesi	Gazi Üniversitesi Hacettepe Üniversitesi	Necmettin Erbakan Üniversitesi Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Kaynak: Yazarlar tarafından MAXQDA Programı aracılığıyla ders bilgi paketlerinden yararlanarak hazırlanmıştır.

Biyokorsanlıkla mücadele edilmesinde geleneksel bilginin korunması önemli bir aşamadır. Dolayısıyla geleneksel bilginin öneminin özellikle fikri mülkiyet açısından korunması yöntemi ve hukuk ilişkisinin müfredatta yeterli olmadığı söylenebilir. Türkiye'de 2017 yılında "Biyoçeşitliliğe Dayalı Geleneksel Bilginin Kayıtlanma Projesini" başlatmıştır. Bu projeyle yerel halkın doğal biyolojik kaynaklardan faydalanarak geliştirdiği ilaç, maya gibi geleneksel ürünlere ilişkin bilgilerin derlenmesi ve ulusal geleneksel bilgi veri sistemi oluşturulmak amaçlanmaktadır. Proje sonuçlandığında, Türkiye'nin biyolojik çeşitliliğine dayalı geleneksel bilgileri ile elde edilen ürünlerin patentinin başka ülkeler tarafından almasının önüne geçilecek ve geleneksel bilgilere dayalı katma değeri yüksek yeni ürünlerin geliştirilmesine yönelik veri ve bilgi sağlanacaktır (Güler ve Bıldır, 2023). Geleneksel diğer bir ifadeyle yerel bilginin nesilden nesile aktarılmasını sağlamak ve geçmişten günümüze dayanan insan ile bitki ilişkisinin tarihsel kökenleri aktarmak üzere çalışma kapsamında incelenen biyoloji lisans müfredatlarında, biyoloji bölümünde tıbbi ve ekonomik bitkiler dışında Tablo 8'de belirtilen üniversitelerde doğrudan derslerin yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı lisans müfredatında ise böyle derslerin yer almadığı görülmüştür.

Tablo 8

Geleneksel Bilgiye Dayalı Dersler ve Bulunduğu Üniversiteler

Biyoloji Bölümü	
Üniversiteler	Ders İsimleri
Ankara Üniversitesi	Yerel Gen Kaynaklarının Korunması ve Değerlendirilmesi
Bolu Abant Baysal Üniversitesi	Bitkiler: Tıp ve Büyü
Dokuz Eylül Üniversitesi	Doğanın Şifalı Eli, Çiçekli Bitkiler
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Halk Arasında Bitki Kullanımı
Gazi Üniversitesi	Ekolojide Geleneksel Bilgi

Kaynak: Yazarlar tarafından MAXQDA Programı aracılığıyla ders bilgi paketlerinden yararlanarak hazırlanmıştır.

Biyokorsanlıkla mücadeleye daha geniş bir yaklaşımla bakıldığında çevre kirliliği ve çevre sorunlarına yönelik derslerin olması çevre korumasına yönelik farkındalığı artırmaya yardımcı olacaktır. Çevre kirliliği ve çevre sorunları ile ilgili biyoloji bölümü lisans müfredatlarında ders içerikleri benzer olmasına rağmen aşağıda Tablo 9'da görüleceği üzere farklı isimlerle yer verilmiştir.

Tablo 9

Çevre Kirliliği ve Çevre Sorunları İle İlgili Ders İsimleri

Biyoloji Bölümü	
Çevre Kirliliği Ders İsimleri	Çevre Sorunları Ders İsimleri
Çevre Kirliliği ve Kontrolü	Güncel Çevre Sorunları
Çevre Kirliliği	Kentleşme ve Çevre Sorunları
Su Kirliliği	İklim Değişiminin Biyolojik Etkileri
Su Kirliliği ve Çevresel Etkileri	Türkiye'nin Çevre Sorunları ve Politikaları
Deniz Kirliliği ve Biyolojik Etkileri	Türkiye'nin Çevre Sorunları
Deniz Kirliliği	Çevre Sorunları ve Coğrafya
Su Kirliliği ve Etkileri	Çevre Sorunları
Kirlilik ve Biyolojik İzleme	Atık Sular ve Arıtımı
Çevre ve Su Kirliliği	Küresel İklim Değişikliği
Çevre Kirliliği ve Ekolojik Etkileri	Türkiye'nin Çevre Sorunları
Çevre ve İnsan	Küresel Çevre Sorunları ve İklim
Çevre Kirliliği ve Kirleticiler	Değişikliği
Denizel Çevrede Mikroplastik Kirliliği	Günümüz Dünya Sorunları
Çevre Kirliliği ve Canlılara Etkisi	Sera Gazı Emisyonları ve Karbon Ayakizi
Çevre Kirliliği ve Kimya	İklim Değişimleri
	İklim Değişikliği ve Etkileri
	Çevre Sorunları ve Politikaları
	Kent ve Çevre Politikaları
	Çevre Sorunları ve Çözümleri

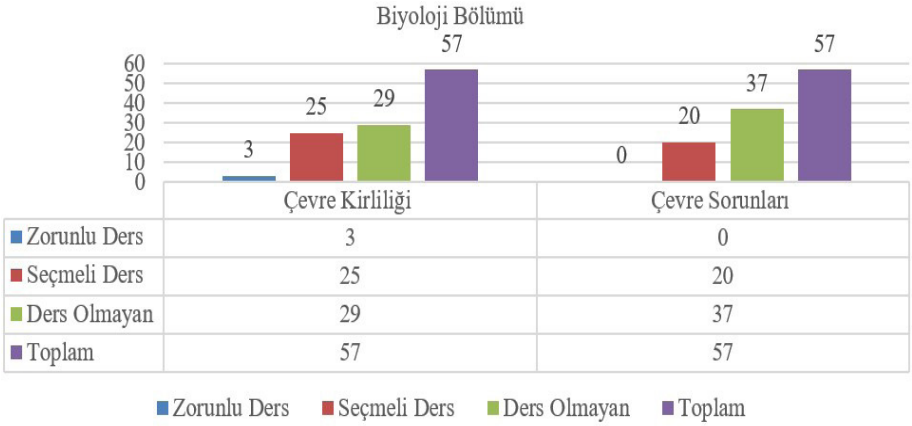
Kaynak: Yazarlar tarafından MAXQDA Programı aracılığıyla ders bilgi paketlerinden yararlanarak hazırlanmıştır.

Yapılan analizler doğrultusunda çevre kirliliği kapsamında derslerin çoğunluğu seçmeli olup sadece 3 biyoloji lisans müfredatında zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde doğrudan Çevre Kirliliği dersi, İstanbul Üniversitesinde Çevre Kirlenmesi ve Toksikoloji ve Deniz Kirlenmesi dersi ve Pamukkale Üniversitesinde Çevre Kirliliği ve Kontrolü dersi bulunmaktadır. Çevre sorunları ile ilgili derslerin ise Grafik 3'te belirtildiği üzere sadece 57 biyoloji bölümü lisans müfredatının 20'sinde seçmeli ders olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Diğer 37 bölümde ise böyle bir ders yer almamaktadır. Dolayısıyla biyoloji bölümü lisans müfredatında çevre sorunlarına yönelik zorunlu derslerin neredeyse yok denecek durumda olduğu söylenebilir. Biyoloji öğretmenliği lisans müfredatında ise "Çevre Kirliliği ve Kontrolü" ismiyle Gazi

Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesinde seçmeli ders olarak yer aldığı, diğer 7 üniversitede ise çevre kirliliği adı altında dersin olmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda çevre sorunlarına yönelik biyoloji öğretmenliği bölümü lisans müfredatında herhangi bir ders bulunmamaktadır.

Grafik 3

Çevre Kirliliği ve Çevre Sorunları ile İlgili Ders Müfredat Bilgisi



	Çevre Kirliliği	Çevre Sorunları
Zorunlu Ders	3	0
Seçmeli Ders	25	20
Ders Olmayan	29	37
Toplam	57	57

Kaynak: Yazarlar tarafından MAXQDA Programı aracılığıyla ders bilgi paketlerinden yararlanarak hazırlanmıştır.

Çalışma kapsamında çevreyi korumak ve yönetmek amacıyla çevre kirliliği ve çevre sorunları dışında biyoloji lisans müfredatlarında derslerin yer aldığı tespit edilmiştir. Biyoloji bölümü lisans müfredatlarında; Bolu İzzet Baysal Üniversitesinde Çevre Bilimi, Ege Üniversitesinde Çevre Bilinci, Erciyes Üniversitesi ile Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde Çevre Koruma, Gazi Üniversitesinde Sürdürülebilir Çevre Yönetimi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde Çevre Yönetimi ve Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesinde Çevre ve Toplum dersleri bulunmaktadır. Ancak bu derslerin tamamı farklı dönemlerde seçmeli olarak yer almaktadır. Biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı lisans müfredatlarında ise Tablo 10'da belirtildiği üzere çevre eğitimi ve çevre bilimi olmak üzere derslerin yer aldığı, çevre koruma adı altında ise derslerin olmadığı tespit edilmiştir. Çevre Bilimi dersinin; Atatürk Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde zorunlu ders, Çevre Eğitimi dersinin ise; Atatürk Üniversitesinin müfredatında yer almadığı, Gazi Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinde

seçmeli ders ve diğer üniversitelerde zorunlu ders olarak müfredatlarında bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10

Çevre Eğitimi ve Çevre Bilimi ile İlgili Ders Bulunan Üniversiteler

Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı	
Çevre Bilimi	Çevre Eğitimi
Atatürk Üniversitesi Gazi Üniversitesi	Balıkesir Üniversitesi Dokuz Eylül Üniversitesi Gazi Üniversitesi (Seçmeli) Hacettepe Üniversitesi Marmara Üniversitesi (Seçmeli) Necmettin Erbakan Üniversitesi Ondokuz Mayıs Üniversitesi Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Kaynak: Yazarlar tarafından MAXQDA Programı aracılığıyla ders bilgi paketlerinden yararlanarak hazırlanmıştır**.**

Çevre ve hukuk ilişkisi göz önüne alındığında Çevresel Etki Değerlendirmesi sadece 3 üniversitede zorunlu ders olarak biyoloji bölümü lisans ders müfredatlarında yer almaktadır. Bu bölümlerin bulunduğu üniversiteler; İstanbul Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesidir. Tablo 11'de belirtilen üniversitelerde ise sadece seçmeli ders olarak yer almaktadır. Yine çevre ve hukuk ilişkisine göre bu tür sosyal ve hukuksal ders içeriklerinin az olduğu dikkat çekmektedir. Aynı zamanda biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı lisans müfredatında ise böyle bir dersin olmadığı tespit edilmiştir. Biyologlar, Çevre ve Şehircilik Bakanlığına bağlı olarak ÇED raporlarının izin ve denetimde uzman ekipte yer alan kişilerden biridir. Dolayısıyla biyoçeşitliliğin korunmasında ve biyokorsanlığın önlenmesinde çevre ve hukuk ilişkisi bakımından Çevresel Etki Değerlendirmesi derslerinin arttırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 11

*Çevresel Etki Değerlendirmesi Dersi Bulunan Üniversiteler**

Biyoloji Bölümü	
Üniversiteler	Üniversiteler
Akdeniz Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi	Harran Üniversitesi
Ankara Üniversitesi	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi	Kastamonu Üniversitesi
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	KATÜ
Çankırı Karatekin Üniversitesi	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi	Mersin Üniversitesi
Dicle Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Düzce Üniversitesi	Nevşehir Üniversitesi
Ege Üniversitesi	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Selçuk Üniversitesi
Eskişehir Teknik Üniversitesi	Sinop Üniversitesi
Gazi Üniversitesi	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Giresun Üniversitesi	Trakya Üniversitesi

Kaynak: Yazarlar tarafından MAXQDA Programı aracılığıyla ders bilgi paketlerinden yararlanarak hazırlanmıştır.

Biyokorsanlık ile yerli bitki ve tohumlara ilişkin bilgiler diğer uluslararası şirketler tarafından ele geçirilerek gasp edilmektedir. Bunu önlemede diğer önemli bir konu da fikri mülkiyet haklarına yönelik farkındalığın oluşturulmasıdır. Biyoloji bölümü lisans müfredatları incelendiğinde Aksaray, KATÜ ve Manisa Celal Bayar Üniversitesinde Çevre Hukuku dersi seçmeli dersler arasında yer almaktadır. Ancak ders içerikleri incelendiğinde fikri mülkiyete dayalı bir konu bulunmamaktadır. Aynı zamanda biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı lisans müfredatında ise böyle bir ders yer almamaktadır. Tablo 12'de görüldüğü üzere 57 biyoloji lisans müfredatının sadece 2'sinde fikri mülkiyet haklarına ilişkin ders bulunmaktadır. Ankara Üniversitesinde Fikri Mülkiyet Hukuku dersi 3. yarıyılda, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesinde Özel Hukuk ve Fikri Haklar dersi ise 7. ve 8. yarıyılda seçmeli ders olarak yer almaktadır.

[1]Ege Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde dersler "Çevre Mevzuatı ve Çevresel Etki Değerlendirmesi" ismi ile yer almaktadır.

Tablo 12

Fikri Mülkiyet Haklarına Dayalı Dersler ve Bulunan Üniversiteler

Üniversiteler	Ders İsimleri
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Özel Hukuk ve Fikri Haklar
Ankara Üniversitesi	Fikri Mülkiyet Hukuku

Kaynak: Yazarlar tarafından MAXQDA Programı aracılığıyla ders bilgi paketlerinden yararlanarak hazırlanmıştır.

Çalışma kapsamında hem fikri mülkiyet haklarının farkındalığının oluşturulması açısından hem de bu konu ile ilgili 55 biyoloji lisans müfredatlarında ders olmaması nedeniyle Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi biyoloji lisans müfredatlarının ders içeriklerinin kapsamı oldukça önemlidir. Bu doğrultuda ders içerikleri diğer üniversitelere örnek teşkil edebilecektir. Tablo 12 incelendiğinde her iki üniversitede yer alan derslerin isimleri benzer olsa da ders içeriklerinin farklı olduğu görülmektedir. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesinde Özel Hukuk ve Fikri Haklar dersi genel olarak özel hukuk dallarını konu edinmektedir. Ankara Üniversitesinde bulunan Fikri Mülkiyet Hukuku dersi ise doğrudan fikri mülkiyetin önemini, fikri mülkiyet hakkının korunmasını ve ihlali durumunda çözüm yollarını konu edinmektedir. Ancak genetik kaynakların veya biyoçeşitliliğe dayalı geleneksel bilgilerin fikri mülkiyet hukuku çerçevesinde korunmasına dair içeriklere rastlanılmamıştır.

Genel olarak derslerin içerikleri incelendiğinde doğrudan biyokorsanlık, biyokaçakçılıkla ilgili kavramlara dair konuların yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. İncelenen 57 biyoloji bölümü ve 9 biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı lisans müfredatlarından sadece bir tanesinde biyokorsanlıkla mücadele araçlarındaki biyoloji ve hukuk arasındaki ilişkiye yönelik bir dersin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu ders Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesinde biyoloji lisans bölümünde "Biyolojinin Sosyoekonomik Etkisi" adlı isimle seçmeli olarak yer almaktadır. Ders içeriği incelendiğinde "Modern Biyoteknolojide Patent Hakları ve Hukuk" konusu yer almaktadır. Dolayısıyla biyokorsanlıkla mücadelede biyoloji bölümü eğitim müfredatında canlı organizmalar ile fikri mülkiyet arasındaki ilişkinin yer almaya başlaması önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Son dönemde Türkiye'de biyokorsanlık kavramı fikri mülkiyet ve canlı türleri arasındaki ilişki boyutuyla değerlendirilmeye başlanması, bu kavramın kapsamlı şekilde ele alınıp politika üretilmesi açısından önemli bir gelişmedir. Aynı zamanda biyokorsanlıkla mücadele edilebilmesi için toplumsal farkındalığın oluşmasında yükseköğretim kurumları önemli role sahiptir. Eğitim müfredatları sayesinde mezun olan öğrenciler, bu farkındalığa sahip olarak meslekleri gereği toplumun bilinçlendirilmesine katkı sağlayacaklardır. Biyokorsanlıkla mücadelenin öncelikle bilinçlendirme faaliyetleri ile başladığı göz önüne alındığında biyoloji bölümü lisans müfredatlarının bu mücadelede yeri ve önemi değer kazanmaktadır. Bu doğrultuda biyoloji bölümü lisans müfredatları biyokorsanlık kavramı üzerinden MAXQDA 24 nitel veri analizi programı aracılığıyla biyokorsanlık, biyoçeşitlilik, geleneksel bilgi, çevre sorunları ve fikri mülkiyet hakları kavramları olmak üzere derinlemesine incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı lisans müfredatlarında doğrudan biyokorsanlık adı altında ders ve içerik bulunmamaktadır. Biyoloji bölümü lisans müfredatlarında ise sadece bir bölümde "biyokaçakçılık" adı altında seçmeli ders yer almaktadır. Biyoçeşitlilik açısından yapılan analizler sonucunda biyoloji bölümü lisans müfredatında çevre biyolojisi ve ekoloji dersinin zorunlu ve seçmeli ders olmak üzere yer aldığı ve ismi ile birlikte içeriğinde biyoçeşitlik olan birçok dersin de zorunlu veya seçmeli olarak müfredatlarında yer aldığı tespit edilmiştir. Biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı lisans müfredatlarında ise ismi biyoçeşitlilik olmamakla birlikte ekoloji dersinin sadece bir üniversitede olmadığı ve diğer geri kalan tüm bölümlerde zorunlu ders olarak verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Biyoloji bölümü lisans müfredatlarında geleneksel bilgi ile ilgili derslerin neredeyse yok denecek durumda olduğu veya bazı üniversitelerde ise hiç yer almadığı tespit edilmiştir. İncelenen diğer bölüm lisans müfredatlarında ise böyle bir derse rastlanılmamıştır. Geleneksel bilgi adı altında kodlama yapılan tıbbi bitkiler ile ilgili analizler sonucunda ise biyoloji bölümü lisans müfredatlarından sadece bir tanesinde zorunlu olup neredeyse tamamında seçmeli ders olarak yer almaktadır. Biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı lisans müfredatlarında ise bu derslerin sadece üç üniversitede seçmeli olarak yer aldığı ve diğer bölümlerde hiç yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Biyoloji bölümü lisans müfredatları açısından çevre sorunlarına yönelik farkındalığa sahip olunması biyokorsanlıkla mücadele edilmesinde de önemli bir role sahip olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple kodlanan bir diğer kavram çevre sorunları olup bu kavramın içeriğine sahip olan dersler incelendiğinde biyoloji bölümü lisans müfredatının tamamında dersin var olduğu tespit edilmiştir. Ancak çevre sorunları içeriğine sahip çevre kirliliği ile ilgili derslerinde çoğunlukla seçmeli olarak yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı lisans müfredatlarında ise genellikle çevre eğitimi ve çevre bilimi adı altında çevre sorunlarına yer verildiği görülmüştür.

Biyokorsanlıkla mücadelede hukuki ve teknik konular hakkında bilgi sahibi olmak ve farkındalık oluşturmak önemli bir aşamadır. Bu doğrultuda çevre ile hukuk arasında ilişki her iki bölümde incelendiğinde biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı lisans müfredatlarında öğretmen adayı yetiştirdikleri için çevresel etki değerlendirmesi ve diğer benzer derslere yer verilmediği görülmüştür. Biyoloji bölümü lisans müfredatlarında ise çevresel etki değerlendirilmesi dersi çok az üniversitede zorunlu olup çoğunlukla seçmeli ders olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Hukuksal süreçler hakkında farkında olmak ve bilinçlenme sağlamak adına biyoloji bölümlerinde fikri mülkiyete dayalı hakların farkında olunması önemlidir. Bu nedenle elde edilen bulgularda fikri mülkiyet hakları ile ilgili sadece 2 biyoloji bölümü lisans müfredatında olduğu tespit edilmiştir. Diğer üniversitelerde ise buna yönelik derslerin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak biyoçeşitliliğin, geleneksel bilginin veya gen kaynaklarının ve fikri mülkiyete dayalı korunma yöntemlerinin ders ve içerik olarak yetersiz kaldığı ifade edilebilir. Biyoteknolojiye bağlı olarak her geçen gün çevre ve ekoloji ilişkisi ile ilgili yeni gelişmeler yaşanırken günün koşullarına göre de eğitim programlarında güncelleme ihtiyacı ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla biyoloji bölümü lisans müfredatlarında canlı türlerini flora, fauna açısından işlenmesi ile beraber hukuki koruma yöntemlerinin geliştirilmesi için hukuk derslerinin biyoteknoloji ile arasındaki ilişkiler bağlamında biyoçeşitliliği korumaya yönelik derslerin arttırılması ve sosyal politikalarına yönelik ders içeriklerinin genişletilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda biyoloji bölümü ve biyoloji öğretmenliği ana bilim dalı lisans müfredatlarında biyokorsanlıkla ilgili farkındalığı artırmaya yönelik öneriler aşağıdaki gibi özetlenebilir.

- Biyokorsanlık kavramının işleneceği bir ders veya içeriğinde biyokorsanlığı konu edinen derslere yer verilmelidir.
- Biyoçeşitliliğe dair ekoloji dersi ile birlikte biyoçeşitlilik adı altında zorunlu ve seçmeli dersler eklenmelidir.
- Geleneksel bilgiye dayalı dersler zorunlu veya seçmeli ders olarak tüm üniversitelerde yer almalıdır.
- Canlı türlerinin veya geleneksel bilgilerin fikri mülkiyet hukuku aracılığıyla korunması için hukuk derslerine yer verilmelidir.
- Çevre biyolojisi ve ekoloji dersine tüm bölümlerde zorunlu ders olarak yer verilebilir.
- Biyoçeşitliliğe dayalı geleneksel bilgilerle ilgili derslerde özellikle bitkilerden ekonomik çıkar elde edilmesi konusuna ağırlık verilebilir.
- Çevre sorunları dersi, tüm üniversitelerde zorunlu ders kategorisinde yer alabilir.

Yazar Katkıları: Yazarlar eşit oranda çalışmaya katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmelidir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırmada etik kurulu iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmanın yazarları olarak yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Extended Summary

Introduction

As a result of the relationships and experiences of indigenous peoples with biodiversity and nature dating back to ancient times, it is seen that such information is concluded in favor of multinational companies through intellectual property law. Because centuries-old knowledge of villagers and local communities is stolen without permission or usurped without benefit sharing (royalty payment). This situation is called "biopiracy" in the literature. With biopiracy, global companies not only steal the harvest of farmers, but also steal the harvest of the ecology by creating patents on living organisms thanks to genetic engineering and technologies. With biopiracy, biological materials available in a country cause monopoly rights to be obtained by individuals, institutions or companies of other countries, and the rights of the country of origin to be ignored (Akurugoda, 2013). In the 1990s, biopiracy began to become widespread in India and developing countries with biodiversity. There have been significant incidents of biopiracy, especially in neem leaves, basmati rice, hoodia cactus, and enola beans. In this regard, lawyers defending environmental rights and intellectual property rights have begun to take part in biopiracy incidents and legal processes. In Turkey, after 2010, public administration began to develop policy tools and focus on draft laws and organizational regulations. Course contents and curriculum are important because the courses students take during their undergraduate education will contribute to their professional career development and social awareness. The biology department is an important field in terms of protecting living organisms or biodiversity and raising awareness. Rapid developments in biological fields lead to new information and developments with new technologies, and these developments are included in our lives. Since the information obtained in this field directly affects the social sphere, the need for education on these subjects is increasing in society, and therefore biology education is gaining value day by day. It can be stated that the courses and contents that biologists and prospective biology teachers take during their undergraduate education are important in raising awareness, as well as in combating biopiracy. In this context, no research has been found in the literature revealing the courses and contents related to

biopiracy in undergraduate biology education. The aim of this research is to examine biology undergraduate education through the concept of biopiracy and to evaluate its evaluation through other similar concepts (biodiversity, traditional knowledge, environmental problems, and intellectual property) in combating biopiracy.

Method

This research aims to examine the courses and contents of biology department graduates and biology teaching department graduates regarding biopiracy during their undergraduate education and to evaluate them in terms of other similar concepts (biodiversity, traditional knowledge, environmental problems, and intellectual property) in combating biopiracy. Determining whether biologists and teacher candidates, who have an important place in creating social awareness, have taken courses on biopiracy indicates the importance of the study. In addition, the study is important in terms of opening up legal-administrative-social course contents in the fight against biopiracy for discussion and contributing to the revision of course contents to raise awareness about biopiracy.

Findings

Recently, the concept of biopiracy in Turkey has begun to be evaluated in terms of the relationship between intellectual property and living species, which is an important development in terms of comprehensively addressing this concept and producing policies. At the same time, higher education institutions have an important role in raising social awareness to combat biopiracy. Thanks to the education curriculum, graduating students will have this awareness and contribute to raising public awareness in their profession. Considering that the fight against biopiracy begins primarily with awareness-raising activities, the place and importance of biology department undergraduate curricula in this fight is gaining value. In this direction, biology department undergraduate curricula are based on the concept of biopiracy through the MAXQDA 24 qualitative data analysis program. The concepts of biopiracy, biodiversity, traditional knowledge, environmental problems, and intellectual property rights were examined in depth. As a result of the analysis, there are no courses or content directly under the name of biopiracy in the undergraduate curriculum of the biology teaching department. In the biology department's undergraduate curriculum, only one section includes an elective course called biosmuggling. As a result of the analyzes made in terms

of biodiversity, it was determined that environmental biology and ecology courses are included as compulsory and elective courses in the undergraduate curriculum of the biology department, and many courses that include biodiversity in their content along with their names are also included in the curriculum as compulsory or elective. Although its name is not biodiversity in the undergraduate curriculum of the biology teaching department, it has been concluded that the ecology course is not only in one university and is given as a compulsory course in all other departments.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

Fighting the biopiracy problem requires knowledge of legal and political processes. In this regard, when the relationship between the environment and law was examined in both departments, it was seen that environmental impact assessment and other similar courses were not included in the undergraduate curricula of the biology teaching department since they trained teacher candidates. It has been determined that the environmental impact assessment course is compulsory in very few universities and is mostly an elective course in the biology department undergraduate curricula. It is important to be aware of intellectual property rights in biology departments in order to be aware of legal processes and raise awareness. For this reason, in the findings obtained, it was determined that there were only 2 biology department undergraduate curricula regarding intellectual property rights. It was concluded that there were no courses for this purpose in other universities.

When evaluated in general, based on the results of the research, it can be stated that biodiversity, traditional knowledge or gene resources, and intellectual property-based conservation methods are inadequate in terms of course and content. As new developments occur every day in relation to the environment and ecology due to biotechnology, there may be a need to update education programs according to current conditions. Therefore, it has been determined that in the biology department undergraduate curricula, it is necessary to increase the courses on protecting biodiversity in the context of the relations between law courses and biotechnology, and to expand the course contents on social policies in order to develop legal protection methods, as well as to cover living species in terms of flora and fauna.

Kaynakça

Akın, H. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının biyolojik kaçakçılık kavramına yönelik görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Akurugoda, C. L. (2013). Biopiracy and its impact on bio diversity: a critical analysis wıth special reference to sri lanka. İnternational Journal Of Business, Economics And Law, 3.

Altunoğlu, D., ve Atav, E. (2005). Daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi*, 28, 19-28.

Aysu, A. (2015). *Gıda krizi tarım, ekoloji ve egemenlik*. Metis Yayıncılık.

Bilgin, A. (2012). *Doğa korumanın ekonomik sisteme entegrasyonu taslak kılavuzu 1: politika yapıcı ve karar vericiler*, Orman ve Su İşleri Bakanlığı.

Çayır, M. Y., ve Sarıtaş, M. T. (2017). Nitel veri analizinde bilgisayar kullanımı: bir betimsel içerik analizi (2011-2016). *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 518-544.

Drahos, P., & Frankel, S. (2012). *Indigenous peoples' innovation and intellectual property: the ıssues. indigenous peoles ınnovation*, Australian National University.

Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Güler, E. (2022). Çevre politikası ve yönetimi bakımından türkiye'de biyokorsanlık sorunu [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Güler, E., ve Bıldır, C. (2023). Biyokorsanlıkla mücadelenin taşra teşkilatı boyutu ile incelenmesi: bartın doğa koruma ve milli parklar örneği. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 6 (3), 852-862.

Güler, E., ve Mutlu, A. (2022). Biyokorsanlık sorunu ve türkiye'de biyokorsanlığa yönelik politikalar [Özel Sayı]. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 271-300.

Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma y*öntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Kiziroğlu, İ. (1988). Günümüzde biyoloji dersi ve amaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 243-250.

Kurt, L., Özbey, B. G., Özdeniz, E., ve Bölükbaşı, A. (2014). Biyolojik çeşitlilik. Reyhan, H. & Mutlu, A., Doğan, H. H., ve Reyhan, A. S. (Ed.) *Sosyal Çevre bilimleri* (ss. 259- 299). Siyasal Kitapevi.

Kurt, O., Çelik, N., Göre, M., & Kurt, H. (2019). Threats to Biodiversity Bio-Trafficking in Turkey. *Turkish Journal of Agriculture-Food Science and Technology*, 7(2), 46–51.

Mathew, B. (2013). Traditional knowledge mısappropriation and biopiracy in ındıa: a study on the legal measures to protect traditional knowledge. *International Journal of Marketing*, *Financial Services &Management Research*, 2(12), 202-210.

Orman ve Su İşleri Bakanlığı (2013). Biyokaçakçılıkla mücadele rehberi-doğada bırak, https://www.tarimorman.gov.tr/DKMP

Öztaş, Z. (2019). *Biyoçeşitliliğe ve biyokaçakçılığa yönelik farkındalık ölçeklerinin geliştirilmesi ve üniversite öğrencilerinde farkındalık düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Shiva, V. (2016). Çalınmış hasat (çev. Ali K. Saysel). BGST Yayınları.

Soysal, T. (2019). Bir fikri mülkiyet hak kategorisi olarak geleneksel bilgi ve geleneksel bilginin istismarı olarak biyolojik korsanlık. *Terazi Hukuk Dergisi*, 1, 1630-1644.

Tarım ve Orman Bakanlığı (2024). *Biyokaçakçılık vakaları*. https://www.tarimorman.gov.tr/

Taşdemir, S. (2023). *Biyokaçakçılığın doğal denge üzerindeki etkisine yönelik biyoloji öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

TBMM (2018). Çevre komisyonu tarım ve orman bakanlığı çalışma ziyareti toplantısı tutanakları, https://www5.tbmm.gov.tr//develop/owa/komisyon_tutanaklari.goruntule?pTutanakId=2229

Torlak, H. (2010). *Türkiye'nin endemik bitkileri.* Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma y*öntemleri (Güncellenmiş 12. Baskı). Şeçkin Yayıncılık.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aysel ARSLAN[1], M. Sümeyye POLAT[2]

1 Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr. ORCID: 0000-0002-8775-1119

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, smyyplt58@gmail.com. ORCID: 0009-0001-9802-7812

Gönderilme Tarihi: 01.08.2024 Kabul Tarihi: 05.12.2024 DOI:10.37669/milliegitim.1506770

Atıf: "Arslan, A., ve Polat, M. S. (2025). İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Millî Eğitim, 54*(245), 321-354. DOI: 10.37669/milliegitim.1506770"

Öz

Okuma alışkanlığı çok erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi gereken davranış olup akademik anlamdaki diğer tüm becerilerin temelini oluşturmaktadır. Okuma düzeyi geliştikçe bireylerin bilişsel becerileri de gelişmektedir. Bu becerilerden biri de eleştirel düşünme becerisidir. Bireyin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi öğrendiklerini zihninde gözden geçirerek yapılandırmasını sağlamaktadır. Bu becerilerin erken yaşlarda gelişmesi sonraki eğitim süreçlerini olumlu etkilemektedir. Yapılan bu çalışma ilkokul düzeyindeki öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere tasarlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Sivas il merkezinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde altı farklı ilkokulda 2, 3 ve 4. sınıfında öğrenimlerine devam eden 904 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri olasılıklı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verileri "İlkokul Öğrencileri için Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" (Akar ve Uluçınar, 2023) ile "İlkokul Öğrencileri için Okuma Alışkanlığı Ölçeği" (Esen-Aygün, 2019) uygulanarak elde edilmiştir. Ölçeklerin güvenirlikleri sırasıyla geliştirme çalışmasında .90 ve .84; bu çalışmada ise .86 ve .88 olarak hesaplanmıştır. Araştırma verilerinde normallik değerlerinin karşılandığı varsayımından hareketle parametrik istatistiksel analizler uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin tüm değişkenlerde anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p < .05$). Ölçeklerden öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir ($r = .650$).

Anahtar Kelimeler: *eleştirel düşünme, okuma alışkanlığı, ilkokul, öğrenci*

Relationship Between Reading Habits and Critical Thinking Tendencies of Primary School Students

Abstract

Reading habits are behaviors that should be developed from a very early age, forming the foundation of all other academic skills. As reading levels improve, individuals' cognitive skills also develop, one of which is critical thinking. The development of critical thinking skills enables individuals to review and reconstruct their knowledge. Developing these skills at an early age positively impacts subsequent educational processes. This study was designed to investigate the relationship between reading habits and critical thinking tendencies of elementary school students. The relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in this study. The sample consisted of 904 students enrolled in the 2nd, 3rd, and 4th grades in six different elementary schools in the city center of Sivas during the second semester of the 2023-2024 academic year. Research data were obtained using a non-probability sampling method. Data were collected through the "Critical Thinking Disposition Scale for Primary School Students" (Akar and Uluçınar, 2023) and the "Reading Habit Scale for Primary School Students" (Esen-Aygün, 2019). The reliability coefficients of the scales were calculated as .90 and .84 in the development study and .86 and .88 in this study, respectively. Parametric statistical analyses were conducted, assuming that normality values were met. The findings revealed significant differences in students' reading habits and critical thinking tendencies across all variables ($p < .05$). The mean scores obtained from the scales indicate a moderate relationship between reading habits and critical thinking tendencies ($r = .650$).

Keywords: *critical thinking tendency, reading habit, primary school, students*

Giriş

Bireyin hayatında dünyayı, çevresini, diğer insanları anlamak; kendini anlatmak, yorumlamak için kullandığı beceriler gelişim sırasına göre dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bu beceriler, iletişim becerilerinin bir parçası olarak konuşma ve yazma anlatma becerileri olarak tanımlanmaktadır. Okuma bir anlama becerisi olup yazılı metnin dilini anlayan kişilerin, belirli hedeflere ulaşmak için metni hızlıca çözümleyip çeşitli stratejiler kullanarak, duygusal yönü de içeren tekrarlı bir anlamlandırma sürecidir (Ülper, 2010). Buradan okumanın sadece sesleri söylemek değil, seslerin neyi ifade ettiğini anlamlandırmaya çalışmak olduğu söylenebilir. Okuma aynı zamanda insan hayatında farklı alanlarda önemli işlevlere sahiptir. Bunların başlıcalarına bakıldığında insanlar; okul içinde bilgi edinmek, okul dışında boş vakitlerini değerlendirmek, kendini geliştirmek ya da yeni bilgiler öğrenmek amacıyla okumaktadır. Eğitim öğretim sürecinde kazanılan okuma becerisinin kalıcı bir alışkanlığa dönüşmesi önemli bir noktadır. Bu süreçte edinilen okuma alışkanlığı, bireyin hayat boyu sürecek bir öğrenme serüvenine dönüşebilir. Düzenli okuma, bireyin sürekli bilgi edinmesini ve kendini geliştirmesini sağlar. Johnson'a (2008) göre okuma sırasında görsel ve görsel olmayan bilgiler beyinde birleşerek anlam oluşturmaktadır.

Okuma eylemi sonucunda kazanılan anlam, bu sürecin bir ürünü olarak kabul edilir. Bu bağlamda okumak parçadan bütüne ulaşabilmek ve analitik düşünebilmektir. Okuma çalışmalarının temeli; okumayı seven, okuduklarını anlayan ve sorgulayan aynı zamanda eleştirel düşünme kabiliyeti kazanmış bireyler yetiştirmeye dayanır (Kırmızı vd., 2014). Okuma davranışı; gerçekleştirilirken elini kullanma, görme, dengede durma gibi fiziksel özelliklerin yanı sıra dikkat, algılama, kavrama, analiz etme, sentezleme gibi bilişsel özelliklerin birlikte kullanılmasını gerektiren bir beceridir. Bu bağlamda anlamlı okumanın gerçekleştirilmesi oldukça karmaşık süreçleri içermektedir. Birey farklı fiziksel ve bilişsel özellikleri birlikte bir ahenk içinde kullanarak okumayı gerçekleştirmektedir. Anlamlı okumanın gerçekleştirilmesiyle bireyin soyut kavramları düşünmesi, hayal gücünü etkinleştirmesi, motor ve bilişsel becerilerinin etkinleşmesi desteklenmektedir (Durualp vd., 2013).

Okuma eylemi, alışkanlığa dönmesi hâlinde amacına ulaşmaktadır (Uysal vd., 2020). Alışkanlık bir kişinin sürekli olarak gösterdiği davranışları ifade etmektedir. Okuma alışkanlığında da bireyin okumaya hayatında yer vermesi ve bu davranışı kendi düzenine göre gerçekleştirmesi gerekmektedir. Okuma alışkanlığı kavramının birden çok tanımı bulunmaktadır. Okuma alışkanlığını Yılmaz (1990), bireyin sürekli ve düzenli olarak okumayı bir ihtiyaç olarak görmesi ve bu doğrultuda devamlı olarak okuma yapması; Sangkaeo (1999) ve Shen (2006), öğrencilerin okuma tercihlerini, zevklerini ve sıklıklarını gösteren bir davranış biçimi; Özbay (2009), insanın kendisini ve içinde yaşadığı dünyayı kavramasına imkân tanıyan bir araç ve bu aracı kullanma isteği; Karatay ve arkadaşları (2020), okuma eyleminin belirli aralıklarla düzenli olarak devam etmesi şeklinde tanımlamıştır. Okumayı alışkanlık olarak devam ettiren bireyler gözlem yeteneğine sahip, araştırmacı ve eleştirici kişilik özelliklerine sahip olurlar (Demir Atalay, 2018). Bu tanımlar, okuma alışkanlığının sadece düzenli okuma yapmaktan ibaret olmadığını, aynı zamanda bireyin bilgi edinme, anlama ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir. Bireyin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır (Aramide, 2015). Okumaya karşı ilgi, tutum, cinsiyet, motivasyon gibi etkenlerle bireysel faktörlerin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Eğitim süreçlerinde bireysel farklılıkların dikkate alınarak okuma alışkanlığının kazandırılması gerekmektedir (Baker vd., 1997). Okul, öğretmen, ebeveyn, arkadaş, kitap, kütüphane başta olmak üzere çeşitli çevresel faktörlerin olumlu-olumsuz şekilde okuma alışkanlığı üzerinde

etkisi olduğu belirtilmektedir. Olumlu ortam ve rol modellerin bu konuda etkili olacağı kabul edilmektedir (Bamberger, 1990; Çelik, 2020).

Okuma alışkanlığı sonradan da edinilmekle birlikte küçük yaşlardan itibaren edinilmesi gereken bir beceri olup başlangıçta ailedeki bireylerin rol model alınması sonrasındaysa okulda verilen eğitimlerle kazanılmaktadır. Özellikle ilkokul düzeyinde okuma becerisinin kazandırılması, geliştirilmesi ve alışkanlık hâline getirilmesi için yapılan etkinlikler oldukça önemli bir yere sahiptir (Solmaz, 2018). Okuma alışkanlığını kazanan bireyin bilişsel ve sosyal yaşamındaki olumlu değişimler akademik yaşamını da doğrudan olumlu bir şekilde etkilemektedir (Kayahan-Yüksel ve Emmioğlu- Sarıkaya, 2021; Ogunrombi ve Adio, 1995). Burada bireyin söz varlığının gelişmesi ve okuduğu metnin bağlamını anladığı için bilmediği kelimelere anlam vermesi, okuduğu metni hızlı ve doğru bir şekilde anlaması önemli olmaktadır (Owusu-Acheaw ve Larson, 2014). Birey okuma alışkanlığını kazanarak bunu yaşantısının tüm alanlarına yansıttığında kendi sınırlı çevresinin dışına çıkmaktadır. Dünyadaki olaylar ve durumlara yönelik bakış açısı, algısı, sergilediği tutum ve davranışları, yorumlaması, düşünsel boyutta analizleri pozitif olarak değişmektedir (Eroğlu, 2013). Bireyden başlayan bu değişimlerin toplumsal yapıdaki değişimi de etkileme gücü bulunmaktadır. Karşılaştığı güncel bilgileri takip eden, farklı alanlarda okumalar yapan, dünyayı anlamlandırma çabası güden bireyler kendi toplumlarının gelişmesinde etkili olmaktadır. Ülkeler arasındaki gelişmişlik farkını ortaya koyan kriterlerden biri de kitap okuma oranlarıdır. Okuma alışkanlığı gelişmiş olan toplumların refah düzeylerinin daha yüksek olduğu, değişen dünyayı anlama ve uyum sağlamada süreklilik sergiledikleri belirtilmektedir (Özbay vd., 2008).

Günümüzün eğitim süreçlerinde öğrencilerin okuduklarından, öğrendiklerinden yola çıkarak yeni ve özgün bilişsel yapılar oluşturma yapabilmeleri, bilişsel yeteneklerini üst seviyede kullanmaları amaçlanmaktadır. Bilginin artık öğrencinin zihninde var olan bir olgu olmaktan çıkarılarak günlük yaşama aktarılması ve görünürlüğünün sağlanması beklenmektedir (Cho ve Lee, 2013). Bunun gerçekleştirilmesi için okumanın eleştirel düzeyde gerçekleştirilerek her bir bilginin bu süzgeçten geçirilerek hayata aktarılması önemlidir. Burada eleştirel okuma kavramından bahsedilebilir. Okumadan eleştirel okumaya geçilebilmesi için öncelikle eleştirel düşünme becerisinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin 21. yüzyılda edinmesi gereken yedi temel beceriden ilki eleştirel düşünmedir (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK],

2019). Eleştirel düşünme konuları ve olayları şüphe temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla inceleme, yorumlama, değerlendirme ve sonunda tutarlı bir karar verme yeteneğidir. Bu beceri seti olay ve durumlar arasındaki nedensel ilişkileri keşfetme, detayları görerek bunlar arasındaki yakınlık ve farklılıkları saptama, sıralama yaparken çeşitli kriterleri birlikte kullanmayı gerektirmektedir. Sunulan bilgilerin geçerliğini, kabul düzeyini tespit etme, mantıksal olarak analiz etme, durum değerlendirmesi yapma ve en sonunda bir sonuca ulaşma şeklinde ifade edilen alt becerileri kapsamaktadır (Karadüz, 2010). Bu beceriler, bilgiyi eleştirel bir perspektiften değerlendirme ve doğru çıkarımlar yapma süreçlerinde önemli rol oynar. Düşünce yeteneğine sahip, bilgiyi sorgulayan bireylerin yetişmesi, ilköğretim için büyük bir değer ve hedeftir. Bu hedefin eğitim öğretim süreci aracılığıyla gerçekleştirilebileceği düşünülmekte ve bu doğrultuda öğretim programları, ders araç gereçleri ve sınıf ortamının düzenlenmesinin faydalı olacağına inanılmaktadır (Kuru ve Şimşek, 2022). 2005 yılında yapılan öğretim programı yenileme çalışmalarında değişen eğitim felsefesi ile bireyden beklenen rol ve sorumluluklarda da değişime gidilmiştir (Yüksel ve Geçimli, 2023). Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisi belirli derslerde hedeflenen bir beceri olarak yer almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Ancak, her ders için zorunlu veya doğrudan bir kazanım şeklinde tanımlanmamıştır. 2005 programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler arasında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi beceriler öne çıkmıştır ve özellikle Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi gibi derslerde bu becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 2018'de yürürlüğe giren müfredatlar (MEB, 2018a) ve 22 Ekim 2018'de beyan edilen 2023 eğitim vizyonu ile beceri odaklı eğitimin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2018b). Yapılandırmacı eğitim anlayışını temel alan eğitim programları, sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrendikleri konular üzerinde düşünebilme yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2018a). MEB'in 1-4. sınıflar Türkçe Dersi için hazırladığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programı'nda da öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine sahip olmaları gerekliliği yer almaktadır (MEB, 2024).

Alan yazınında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Kutlu ve diğerlerinin (2011) yaptığı çalışmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını etkileyen değişkenler araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısının ve kendilerine ait kitap sayısının artmasıyla, okuduğunu anlama başarılarının arttığını göstermiştir. Akar ve

Kara'nın (2016) araştırmasında, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, eleştirel düşünme becerilerini en güçlü şekilde öngören değişkenin ders başarısı olduğu, bunu okunan kitap sayısının takip ettiği belirlenmiştir. Jacob ve Pillay (2021), öğrencilerin hedeflerine ulaşmaları ve eğitim sürecinde başarılı olmaları için okuma becerilerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Özdil ve Demir'in (2022) çalışmasına göre, okuma becerisinin geliştirilmesi, okumaya yönelik olumlu tutum ve düzenli okuma alışkanlığı, bireylerin üstbilişsel farkındalığını artırmaktadır. Bu, bireylerin kendi düşünme süreçlerini daha iyi anlama ve yönetme yeteneğini güçlendirir, bu da genel öğrenme ve problem çözme becerilerini iyileştirir.

İçinde bulunduğumuz çağda bilgiyi depolayan bireylere değil, bilgi üzerinde düşünebilen, sorgulayan, çözümler üreten bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle eğitimde, özellikle akıl yürütme ve düşünme becerileri olmak üzere, eleştirel düşünme önemli bir düşünme becerisi olarak kabul edilmelidir. Bu beceriyi göz önünde bulundurmak, öğrencilerin daha derinlemesine anlam oluşturmalarına ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Tüm bu bilgiler doğrultusunda okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme arasında ortak becerilerin olduğu söylenebilir. Bu amaçla yapılan çalışmalarda 4. sınıf öğrencileri üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu araştırma, ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi daha geniş bir çerçevede, daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Araştırmanın bulguları, eğitimcilere ve ebeveynlere, çocukların okuma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olacak bilgiler sağlayabilir. Tüm bunlardan yola çıkarak Sivas ilinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara da yanıt aranmıştır.

İlkokul öğrencilerinin;

- Okuma alışkanlıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
- Kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri, cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?

Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel bir yaklaşımla tasarlanmıştır. Araştırmanın yöntemi, güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşmak için titizlikle planlanmış olup okuyuculara çalışmanın bilimsel altyapısını değerlendirme olanağı sunmaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini destekleyen örneklem seçimi, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri gibi temel bileşenler yöntem başlığı altında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama yöntemleri, verilerin toplanması ve analiz edilmesi hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur. Araştırmanın etik kurul izni Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün E-50704946-100-420944 sayılı kararı ile alınmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri arasında araştırmacıların sıklıkla kullandığı ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri tespit etmek ve sebep-sonuç ilişkileri hakkında ipuçları elde etmek için yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2021; Creswell, 2017). İki nicel değişen arasındaki ilişki olup olmadığı ilişkisel araştırma deseni ile ortaya çıkarılmaktadır (Fraenkel vd., 2012). İncelenen örneklem grubuna yönelik herhangi bir müdahalede bulunulmamaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Yapılan bu çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları belirlenmiş, araştırma değişkenleri doğrultusunda sınanmış ve son olarak da aralarındaki ilişkinin yönü ve düzeyi tespit edilmiştir.

Evren/Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde ilkokula devam eden 2, 3 ve 4. sınıftan 904 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem seçiminde ise olasılıklı seçkisiz örnekleme tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde ilgili araştırmanın evreninde yer alan ve evreni temsil kabiliyetine sahip her birimin araştırmaya katılma şansı bulunmaktadır. Tamamen tesadüfi bir şekilde örneklem seçilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ayrıca seçilen her birimin diğer birimleri etkileme olasılığı bulunmamaktadır. Bu yönü bu yöntemin avantajlı yanı olarak kabul edilmektedir (Sharma, 2017). Örnekleme ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1

Örneklem Bilgileri

Değişkenler		(f)	(%)
Cinsiyet	Kız	470	%52.0
	Erkek	434	%48.0
Sınıf Düzeyi	İkinci sınıf	296	%32.7
	Üçüncü sınıf	331	%36.6
	Dördüncü sınıf	277	%30.6
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	98	%10.8
	Ortaokul	136	%15.0
	Lise	151	%16.7
	Üniversite	519	%57.4
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	27	%3.0
	Ortaokul	104	%11.5
	Lise	176	%19.5
	Üniversite	597	%66.0

Tablo 1'de yer alan verilere göre araştırmaya katılan katılımcıların 470'i (%52.0) kadın, 434'ü (%48.0) erkektir. Katılımcıların sınıf düzeyleri incelendiğinde üçüncü sınıfa devam eden 331 (%36.6), ikinci sınıfa devam eden 296 (%32.7), dördüncü sınıfa devam eden 277 (%30.6) katılımcı olduğu görülmektedir. Katılımcıların anne eğitim durumları; 519'u (%57.4) üniversite, 151'i (%16.7) lise, 136'sı (%15.0) ortaokul, 98'i (%10.8) ilkokul mezunu düzeyindedir. Baba eğitim durumları ise; 597'si (%66.0) üniversite, 176'sı (%19.5) lise, 104'ü (11.5) ortaokul, 27'si (%3.0) ilkokul mezunu düzeyindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri "İlkokul Öğrencileri için Okuma Alışkanlığı Ölçeği" ile *"İlkokul Öğrencileri için Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği"* uygulanarak elde edilmiştir. Ölçekler yazarlar tarafından izinleri alındıktan sonra uygulanmıştır.

İlkokul Öğrencileri için Okuma Alışkanlığı Ölçeği (OAÖ): Esen-Aygün'ün (2019) geliştirdiği ölçekte 21 madde yer almaktadır. Ölçek dört alt boyuta sahip olup bu alt boyutlar *Bireysel Tutum* (BT; 1-6. maddeler), Okuma Deneyimi (OD;

7-13. maddeler), Ailenin Tutumu (AT; 14-18. maddeler), Okuma Türü (OT; 19-21. maddeler) olarak tanımlanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında Cronbach Alpha katsayısı BT için .75, OD için .76, AT için .73 ve OT için .70, ölçeğin tamamı için .84 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise güvenirlik katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur. Ölçek 5'li Likert tipinde olup *"Kesinlikle katılmıyorum=1" ile "Kesinlikle katılıyorum=5"* arasında değerlere sahiptir. Ölçek maddelerinde ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

İlkokul Öğrencileri için Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (EDEÖ): Akar ve Uluçınar'ın (2023) geliştirdiği ölçekteki toplam madde sayısı 18'dir. Ölçek dört alt boyuta sahip olup bunlar Şüphecilik (ŞPH; 1-5. maddeler), Açık Fikirlilik (AF; 6-9. maddeler), Meraklılık (MRK; 10-14. maddeler), Nesnellik (NSN; 15-18. maddeler) olarak tanımlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ŞPH için .83, AF için .82, MRK için .77, NSN için .67 ve toplamda ise .90 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenirlik katsayısı; .86 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur. Ölçek 4'lü Likert tipinde olup *"Hiçbir zaman=1" ile "Her zaman=4"* arasında değerler almaktadır. Ölçek maddelerinde ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Tablo 2'de ilkokul öğrencilerinin ölçeklerdeki minimum-maksimum puanları, ölçek ve alt faktör ortalamaları, standart sapma ve Cronbach Alpha değerleri verilmiştir.

Tablo 2

OAÖ ve EDEÖ Betimsel Bulgular

	n	Min	Max.	$\bar{X}$	$\bar{X}$ (100}	ss	Skew.	Kurt.	Cron. Alp.
BT	904	6	30	22.73	94.50	5.62	-.819	-.026	.782
OD	904	7	35	22.71	81.00	6.36	-.125	-.688	.737
AT	904	5	25	18.06	90.25	4.83	-.630	-.271	.677
OT	904	3	15	9.98	83.00	3.14	-.154	-.774	.514
OAÖ Top.	904	25	105	73.47	87.25	16.17	-.429	-.195	.877

ŞPH	904	5	20	14.69	73.25	3.47	-.298	-.646	.713
AF	904	4	16	12.17	76.00	2.65	-.384	-.569	.579
MRK	904	5	20	13.79	69.75	3.60	-.153	-.702	.694
NSN	904	4	16	12.20	76.25	2.94	-.511	-.522	.636
EDEÖ Top.	904	18	72	53.03	73.50	10.15	-.172	-.374	.859

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların okuma alışkanlıklarının yüksek düzeyde (87.25>70), eleştirel düşünme eğilimlerinin ise orta düzeyin üzerinde (73.5>70) olduğu görülmektedir. OAÖ'den alınan puanlara bakıldığında öğrencilerin en yüksek puanı "Bireysel Tutum" alt boyutunda (94.5) aldığı görülmektedir. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin güvenirlik katsayılarının .514 ile .782 arasında değer aldığı ve toplam güvenirliğin .877 olduğu belirlenmiştir. EDEÖ'den alınan puanlar incelendiğinde ise öğrencilerin en yüksek puanı "Nesnellik" alt boyutundan (76.25) aldığı tespit edilmiştir. Bu ölçeğin alt faktörlerine ilişkin güvenirlik katsayıları .579 ile .713 arasında değerler almıştır ve toplam güvenirlik .859 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma yapılmadan önce ilgili kurumdan araştırma etik kurul izni ve MEB'den araştırma izni alınmıştır. Ölçekler iki haftalık süre içinde araştırmacı tarafından uygulanarak veriler elde edilmiştir. Uygulamalardan önce, ilgili okulların idari personeliyle görüşülerek bilgilendirme yapılmış ve hangi sınıf düzeyinde uygulanacağına dair bilgi verilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı aktarılmıştır. Katılımcı öğrencilere uygulamanın amacı ve ölçeklerin nasıl doldurulması gerektiği konusunda detaylı bilgi verilmiştir. Ölçeklerin uygulanması, gönüllülük esasına dayanmıştır. Öğrencilere istemedikleri sorulara yanıt vermeyebilecekleri, istedikleri anda anketi doldurmayı bırakabilecekleri açıklanmıştır. Uygulamada 911 ölçek kullanılmış ancak 7 ölçek eksik veriler sebebiyle çalışmadan çıkarılmış, veriler toplamda 904 katılımcıdan elde edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların normallik değerlerine Kolmogorov-Smirnov testiyle bakılmış ve OAÖ için .001, EDEÖ için .003 değerleri ile normallik varsayımının karşılanmadığı ($p<.05$) saptanmıştır. Bu nedenle

basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş, normallik için belirlenen referans aralığının (basıklık ± < 1.96 ve çarpıklık ± < 1) karşılandığı ($OAÖ_{kurtosis/skewness}$; -.195, -.429 ile $EDEÖ_{kurtosis/skewness}$; -.374, -.172) görülmüştür. Öğrencilerin ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamalarının değişkenler açısından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü ANOVA testi, Tukey testi, Pearson korelasyon testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler analiz edilerek tablolaştırılmış ve açıklamalarıyla birlikte sunulmuştur. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından OAÖ'den aldıkları puanlara ilişkin analiz bulguları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

OAÖ Cinsiyet Değişkeni Bulguları

OAÖ	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	*p*
BT	Kız	470	23.58	5.16	4.795	.000*
	Erkek	434	21.80	5.95		
OD	Kız	470	23.68	5.91	4.859	.006*
	Erkek	434	21.65	6.65		
AT	Kız	470	18.40	4.76	2.183	.172
	Erkek	434	17.70	4.89		
OT	Kız	470	10.20	2.97	2.229	.016*
	Erkek	434	9.74	3.29		
Toplam	Kız	470	75.86	15.09	4.670	.008*
	Erkek	434	70.89	16.91		

***p*<.05**

Tablo 3'te OAÖ'den öğrencilerin aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre BT, OD, OT alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı bir farklılık saptanırken (p<.05); AT boyutunda saptanmamıştır (p>.05). Kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından EDEÖ'den aldıkları puanlara ilişkin analiz bulguları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

EDEÖ Cinsiyet Değişkeni Bulguları

EDEÖ	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	*p*
ŞPH	Kız	470	14.80	3.37	.986	.126
	Erkek	434	14.57	3.58		
AF	Kız	470	12.49	2.47	3.767	.003*
	Erkek	434	11.82	2.79		
MRK	Kız	470	14.02	3.57	.424	.782
	Erkek	434	13.92	3.64		
NSN	Kız	470	12.47	2.87	2.850	.108
	Erkek	434	11.91	2.99		
Toplam	Kız	470	53.78	9.66	2.293	.088
	Erkek	434	52.23	10.6		

***p*<.05**

Yukarıda yer alan Tablo 4 bulgularına bakıldığında öğrencilerin puanlarının cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin AF alt boyutunda farklılaştığı ($p<.05$), diğer alt boyutlar ve toplam puanda farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Ancak toplam puanda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmamasına karşın kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek puan aldıkları ve dolayısıyla da eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Katılımcıların OAÖ'ye ilişkin puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

OAÖ Sınıf Düzeyi Bulguları

OAÖ	Sınıf düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	F	*p*	Tukey
BT	2. sınıf	296	22.84	5.82	3.668	.026*	3-4
	3. sınıf	331	23.23	5.40			
	4. sınıf	277	22.01	5.59			
OD	2. sınıf	296	23.51	6.53	12.935	.000*	2-4, 3-4
	3. sınıf	331	23.33	6.22			
	4. sınıf	277	21.11	6.05			
AT	2. sınıf	296	17.70	5.06	1.250	.287	-
	3. sınıf	331	18.22	4.80			
	4. sınıf	277	18.26	4.58			
OT	2. sınıf	296	9.99	3.26	4.660	.010*	3-4
	3. sınıf	331	10.33	3.05			
	4. sınıf	277	9.55	3.05			
Toplam	2. sınıf	296	74.03	16.86	5.319	.005*	3-4
	3. sınıf	331	75.10	15.63			
	4. sınıf	277	70.93	15.81			

***p*<.05**

Tablo 5'te katılımcıların OAÖ'den aldıkları puanların sınıf düzeyi değişkeni açısından ölçeğin alt boyutu dışında kalan diğer alt boyutlar ve toplam puanda farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<.05$) (3 > 1 > 4). Katılımcıların EDEÖ'ye ilişkin puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 6'te verilmiştir.

Tablo 6

EDEÖ Sınıf Düzeyi Bulguları

EDEÖ	Sınıf düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	F	*p*	Tukey
ŞPH	2. sınıf	296	14.45	3.54	2.308	.100	-
	3. sınıf	331	15.01	3.55			
	4. sınıf	277	14.57	3.29			
AF	2. sınıf	296	12.09	2.69	1.401	.247	-
	3. sınıf	331	12.36	2.63			
	4. sınıf	277	12.03	2.62			
MRK	2. sınıf	296	13.83	3.77	.912	.402	-
	3. sınıf	331	14.18	3.59			
	4. sınıf	277	13.87	3.44			
NSN	2. sınıf	296	11.85	3.16	4.811	.008*	2-3
	3. sınıf	331	12.57	2.77			
	4. sınıf	277	12.14	2.84			
Toplam	2. sınıf	296	52.21	10.29	3.137	.044*	2-3
	3. sınıf	331	54.12	10.12			
	4. sınıf	277	52.61	9.94			

***p*<.05**

Tablo 6'ya göre EDEÖ'den katılımcıların aldıkları puanlar sınıf düzeyi açısından analiz edildiğinde ölçek toplamı ve NSN alt boyutunda farklılık göstermektedir ($p<.05$) (3>4>1). OAÖ'den katılımcıların aldıkları puanların anne eğitim durumu değişkenine göre yapılan istatistiksel işlem bulguları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

OAÖ Anne Eğitim Durumu Bulguları

OAÖ	Eğitim düzeyi	n	¯X	ss	F	*p*	Tukey
BT	İlkokul	98	22.10	5.90	1.078	.357	-
	Ortaokul	136	22.21	5.56			
	Lise	151	22.83	5.74			
	Üniversite	519	22.95	5.54			
OD	İlkokul	98	21.39	6.49	3.073	.027*	1-3
	Ortaokul	136	21.83	5.98			
	Lise	151	23.23	6.42			
	Üniversite	519	23.03	6.37			
AT	İlkokul	98	15.06	5.26	33.210	.000*	1-3
	Ortaokul	136	16.46	4.73			1-4
	Lise	151	17.26	4.47			2-4
	Üniversite	519	19.29	4.46			3-4
OT	İlkokul	98	9.77	3.15	1.085	.354	-
	Ortaokul	136	9.78	3.05			
	Lise	151	9.74	3.07			
	Üniversite	519	10.14	3.18			
Toplam	İlkokul	98	68.32	16.51	7.760	.000*	1-4
	Ortaokul	136	70.27	15.30			2-4
	Lise	151	73.05	15.78			
	Üniversite	519	75.41	16.13			

***p*<.05**

Tablo 7'deki bulgulara göre; katılımcıların OAÖ puanlarının anne eğitim durumu değişkeni açısından OD ve AT alt boyutlarıyla toplam puanda istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır ($p<.05$). Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları yükseldikçe OAÖ'den aldıkları puanlarda da paralel şekilde bir artışın olduğu görülmektedir (4 > 3> 2> 1).

Tablo 8

OAÖ Baba Eğitim Durumu Bulguları

OAÖ	Eğitim düzeyi	n	¯X	ss	F	*p*	Tukey
BT	İlkokul	27	23.52	5.31	3.647	.012*	2-4
	Ortaokul	104	21.56	5.96			
	Lise	176	22.45	5.82			
	Üniversite	597	23.03	5.47			
OD	İlkokul	27	22.93	6.03	2.625	.049*	2-4
	Ortaokul	104	21.13	6.17			
	Lise	176	22.59	6.44			
	Üniversite	597	23.01	6.35			
AT	İlkokul	27	15.78	4.62	28.242	.000*	1-4 2-4 3-4
	Ortaokul	104	15.83	4.88			
	Lise	176	16.30	4.86			
	Üniversite	597	19.08	4.46			
OT	İlkokul	27	9.93	2.80	1.285	.278	-
	Ortaokul	104	9.45	3.12			
	Lise	176	9.90	3.09			
	Üniversite	597	10.09	3.16			
Toplam	İlkokul	27	72.15	16.72	8.306	.000*	2-4 3-4
	Ortaokul	104	67.57	16.12			
	Lise	176	71.24	15.66			
	Üniversite	597	75.22	16.01			

***p*<.05**

Tablo 8'de yer alan analiz sonuçlarına göre; atılımcıların OAÖ puanlarının baba eğitim durumuna göre BT, OD, AT alt boyutlarıyla toplam puanda farklılaştığı saptanmıştır ($p<.05$) (4 > 1 > 3 > 2). Katılımcıların EDEÖ'den aldıkları puanların anne eğitim durumu açısından incelenmesi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

EDEÖ Anne Eğitim Durumu Bulguları

EDEÖ	Eğitim düzeyi	n	¯X	ss	F	*p*	Tukey
ŞPH	İlkokul	98	14.36	3.41	2.971	.031*	2-4
	Ortaokul	136	14.10	3.32			
	Lise	151	14.47	3.72			
	Üniversite	519	14.97	3.43			
AF	İlkokul	98	11.94	2.61	1.442	.229	-
	Ortaokul	136	12.02	2.63			
	Lise	151	11.91	2.71			
	Üniversite	519	12.32	2.64			
MRK	İlkokul	98	12.94	3.42	5.938	.001*	1-4
	Ortaokul	136	13.60	3.50			
	Lise	151	13.60	3.77			
	Üniversite	519	14.37	3.58			
NSN	İlkokul	98	11.97	2.66	2.959	.032*	-
	Ortaokul	136	11.81	3.15			
	Lise	151	11.85	3.05			
	Üniversite	519	12.45	2.88			
Toplam	İlkokul	98	51.20	9.27	4.798	.003*	1-4
	Ortaokul	136	51.53	9.90			2-4
	Lise	151	51.84	10.73			
	Üniversite	519	54.12	10.08			

***p*<.05**

Tablo 9'a göre ilkokul öğrencilerinin EDEÖ'den aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre yapılan istatistiksel işlem sonucunda ŞPH, MRK alt boyutları ve toplam puanda farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Anne eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlarda da artış olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 10

EDEÖ Baba Eğitim Durumu Bulguları

EDEÖ	Eğitim düzeyi	n	¯X	ss	F	*p*	Tukey
ŞPH	İlkokul	27	14.30	3.44	6.373	.000*	2-4 3-4
	Ortaokul	104	13.76	3.39			
	Lise	176	14.11	3.58			
	Üniversite	597	15.04	3.41			
AF	İlkokul	27	11.93	2.98	2.794	.039*	-
	Ortaokul	104	11.82	2.40			
	Lise	176	11.80	2.70			
	Üniversite	597	12.35	2.64			
MRK	İlkokul	27	13.30	2.61	9.100	.000*	2-4 3-4
	Ortaokul	104	12.66	3.34			
	Lise	176	13.43	3.65			
	Üniversite	597	14.39	3.60			
NSN	İlkokul	27	11.78	2.83	3.928	.008*	3-4
	Ortaokul	104	11.77	2.94			
	Lise	176	11.71	3.10			
	Üniversite	597	12.44	2.87			
Toplam	İlkokul	27	51.30	8.69	8.525	000*	2-4 3-4
	Ortaokul	104	50.01	9.65			
	Lise	176	51.05	10.51			
	Üniversite	597	54.22	9.99			

***p*<.05**

Tablo 10'daki bulgulara bakıldığında katılımcıların EDEÖ'den aldıkları puanlar baba eğitim durumu açısından ŞPH, MRK, NSN alt boyutları ve toplam puanda farklılaştığı görülmektedir (p<.05) (4 > 1 > 3 > 2).

İlkokul öğrencilerinin OAÖ ve EDEÖ'den aldıkları ortalama puanların ilişkisinin düzey ve yönünün tespit edilmesi amacıyla Pearson korelasyon testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

OAÖ ve EDEÖ Korelasyon Bulguları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
OAÖ[1]	1.00	.861**	.868**	.736*	.718**	.650**	.520**	.550**	.548**	.462**
BT[2]		1.00	.664**	.500**	.528**	.595**	.457**	.508**	.485**	.450**
OD[3]			1.00	.461**	.546**	.542**	.435**	.471**	.452**	.377**
AT[4]				1.00	.421**	.432**	.356**	.355**	.376**	.288**
OT[5]					1.00	.522**	.429**	.424**	.460**	.350**
EDEÖ[6]						1.00	.824**	.780**	.831**	.753**
ŞPH[7]							1.00	.544**	.569**	.474**
AF[8]								1.00	.536**	.491**
MRK[9]									1.00	.486**
NSN[10]										1.00

Tablo 11'da araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin ilişkisel bulgularını elde etmek için yapılan Pearson korelasyon testi bulgularına yer verilmiştir. Elde edilen bulgularda OAÖ ve EDEÖ toplam puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (r= .650). OAÖ ölçeğinin alt boyutlarıyla ilişkisine bakıldığında; BT (r= .861), OD (r= .868), AT (r= .736), OT (r= .718) pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. EDEÖ ölçeğinin kendi alt boyutlarıyla olan ilişkisinde ise ŞPH (r= .824), AF (r= .780), MRK (r= .831), NSN (r= .753) ile pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemeyi ve bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmeyi amaçlayan araştırmada elde edilen sonuçlar bu bölümde sunulmuştur.

İlkokul öğrencilerinin OAÖ'ye ilişkin puanlarının ölçeğin toplamında ve tüm alt faktörlerinde yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin EDEÖ'ye ilişkin puanları ise "Meraklılık" boyutunda orta düzeye yakınken diğer alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Kıran (2019) yaptığı araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini incelemiştir. Genel olarak bu becerilerin orta düzeyde olduğunu ortaya

koymuştur. Öğrenciler, özellikle analiz ve değerlendirme konularında yüksek performans sergilerken; çıkarım yapma, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme gibi alanlarda ise orta seviyede kaldıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin bazı eleştirel düşünme alanlarında güçlü, diğerlerinde ise gelişmeye açık olduklarını göstermektedir. Bu sonuç araştırma sonuçları için olumlu olmakla birlikte alan yazınındaki durumun saptanması için yapılan çalışmalar incelenmiştir. Demir (2017) çalışmasında, kitap okuma süresinin artmasıyla birlikte öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin de geliştiğini ifade etmektedir. Bu bulgu, Yıldırım-Döner ve Demir'in (2024) çalışmasıyla da desteklenmektedir. Yıldırım-Döner ve Demir'in analizleri, okuma süresinin artmasının eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir artışa yol açtığını göstermektedir. Özellikle günde 61 dakika ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, okuma becerilerinin %6'sını açıklayabildiği belirlenmiştir. Yurtbakan ve Erdoğan (2020) yaptığı çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun (%80.20) düzenli kitap okuduğunu, kalan öğrencilerin (%19.80) ise düzenli kitap okumadığını tespit etmişlerdir. Bu nedenle okuma alışkanlıklarının ve sürelerinin artırılması, öğrencilerin eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmede etkili bir strateji olarak değerlendirilebilir. Usta'nın (2019) çalışma bulgularına bakıldığında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin OAÖ'den aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin "Ailenin tutumu" faktörü hariç tüm faktörlerde ve ölçeğin toplamında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu durum, kız öğrencilerin okuma alışkanlıkları konusunda erkek öğrencilere göre daha olumlu bir eğilim sergilediğine işaret edebileceği gibi ailenin tutumunun öğrencinin cinsiyetine göre değişiklik göstermemesi her iki cinsiyet için de benzer düzeyde destek sağlandığı anlamına gelebilir. Semizoğlu'nun (2013) araştırması, kız öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Okuduğunu anlama başarı durumları (OABD) ile ilgili yapılan bir araştırmada (Yurtbakan ve Erdoğan, 2020) ise kız öğrencilerin OABD puan ortalamaları, erkek öğrencilerin OABD puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, kız öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinde genel olarak daha üstün performans sergilediklerini göstermektedir. Öğrencilerin EDEÖ' den aldıkları puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, sadece açık fikirlilik boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Meraklılık,

nesnellik ve şüphecilik boyutlarında ve genel ölçek üzerinde ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu durum açık fikirlilik konusunda kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir fark olduğunu, diğer alanlarda ise benzer seviyelerde olduklarını göstermektedir. Karabacak'ın (2011) araştırmasına göre eleştirel düşünme becerilerinin öz düzenleme alanında kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha başarılıdır. Bu bulgu kız öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme konusunda daha yetkin olduklarını göstermektedir. Diğer eleştirel düşünme alanlarında ise cinsiyetler arasında belirgin bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte her iki ölçeğin tüm faktörlerinde kız öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum kız öğrencilerin çeşitli eğitim performans göstergelerinde genellikle daha yüksek puan aldıklarını ortaya koymaktadır.

İlkokul öğrencilerinin OAÖ'den aldıkları puan ortalamaları sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde 3. sınıflar ile 4. sınıflar arasında 3. sınıflar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Toplam puanlara bakıldığında en düşük puanı 4. sınıf öğrencilerinin aldığı gözlemlenmiştir. Bu durumun; 4. sınıf müfredatının daha yoğun ve zorlu olması nedeniyle öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ayırdıkları zamanı azaltması, sosyal çevrelerinde ve arkadaş gruplarında daha fazla zaman geçirmek istemeleri, büyüme ve gelişme döneminin getirdiği duygusal değişikliklerin okuma alışkanlıklarını etkileyebileceği gibi farklı sebepleri olabilir. Yılmaz ve Ertem'in (2020) çalışmasına göre ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı toplam puanları sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde, farklılık olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun, araştırmanın sınırlı sayıda katılımcı ile yapılmış olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin EDEÖ'den aldıkları puan ortalamaları sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ise "Nesnellik" boyutunda ve toplamda 2. ve 3. sınıflar arasında 3. sınıf lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ise anlamlı farklılıklar gözlemlenmemiştir. En düşük puanı ise 2. sınıf öğrencilerinin aldığı görülmüştür. Bu bulgu, çocukların yaşlarının ilerlemesiyle birlikte olaylara daha nesnel bakabildiklerini ve bilgiye eleştirel bir perspektiften yaklaşabildiklerini göstermektedir. Ay ve Akgöl'ün (2008) çalışmasında, yaş ilerledikçe öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Araştırma 1. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünün, 3. sınıf öğrencilerine kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar eleştirel düşünme becerilerinin yaş ve eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte geliştiğini göstermektedir.

Öğrencilerin OAÖ ve EDEÖ'den aldıkları puan ortalamaları anne-baba eğitim düzeyine göre incelendiğinde OAÖ'nün "Okuma türü" alt faktörü hariç tüm faktörlerde ve toplamda anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma alışkanlığı ve eleştirel düşünme eğilimleri düzeyi de artmaktadır. Bu bulgu, anne-baba eğitim düzeyinin öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveyn eğitim düzeyinin yükselmesiyle birlikte öğrencilerin okuma alışkanlığı ve eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir artış gözlenmesi, yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarına hem rol model olarak etkili olduklarını hem de daha fazla akademik destek sağladıklarını düşündürmektedir. Aydın ve Balkan'ın (2022) araştırmasında anne eğitim durumu ile çocukların okuma sıklığı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. En yüksek okuma sıklığı puan ortalaması üniversite mezunu annelere aitken, en düşük ortalamaya okuryazar olmayan annelerin çocukları sahiptir. Eğitim durumu yükseldikçe çocukların okuma sıklığı puan ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir. Bu durum anne eğitim düzeyinin çocukların okuma alışkanlıkları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Kıran (2019) ise yaptığı araştırmada, öğrencilerin babalarının öğrenim durumu arttıkça okuduğunu anlama başarılarının da arttığını gözlemlemiştir. Daha önce yapılan araştırmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Ateş (2008) ve Semizoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmalarda babaları lise veya üniversite mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının, babaları ilkokul mezunu veya okuryazar olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum babanın eğitim seviyesinin, öğrencinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin anne ve baba eğitim durumlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Anne ve babası yüksek öğrenimli olan öğrenciler, daha yüksek eleştirel düşünme becerilerine sahip olma eğilimindedir. Bu durum yüksek eğitimli ebeveynlerin çocuklarına daha fazla zihinsel uyarım ve dilsel girdi sağlayabilmelerinden, evde soru sorma ve tartışma ortamını teşvik etmelerinden ve eleştirel düşünmeyi modellemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca yüksek eğitimli ebeveynlerin çocuklarına fikirlerini özgürce ifade etmelerine ve sorgulama yapmalarına olanak tanıyan daha demokratik aile ortamları yaratmaları da mümkündür. Bu da çocukların farklı bakış açılarına saygı duymalarını, hatalardan öğrenmelerini ve yeni fikirleri keşfetmelerini

teşvik eder. Araştırma sonucunda, anne ve babası kitap okuyan, evinde çok sayıda kitap bulunan ve ebeveynleri ile birlikte kütüphaneye giden çocukların okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, aile desteğinin ve birlikte gerçekleştirilen okuma faaliyetlerinin çocukların okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgu ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde olmasıdır. Okuma alışkanlığı birçok farklı akademik becerinin gelişmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Okuma alışkanlığının farklı değişkenler ile birlikte incelendiği çalışmalar alan yazınında yer almaktadır. Yıldırım-Döner ve Demir (2024) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmanın bulgularında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini %3 oranında yordadığı ve aralarında pozitif yönde bir korelasyonun olduğu saptanmıştır. Arslan (2023) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmada okuma alışkanlığı ile STEM tutumu incelenmiş ve aralarında orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca okuma alışkanlığının öğrencilerin STEM tutumlarının %33'lük bir kısmını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Esen-Aygün (2021) ilkokul öğrencilerinin okuduklarını anlamaları ve okuma kaygıları arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracılık rolünü araştırmıştır. Okuma alışkanlığının okuduğunu anlama ve okuma kaygısını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eminoğlu ve Özkan (2019) ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve yazma becerileri arasındaki ilişkinin pozitif yönde orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Arslan ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan araştırmada yüksekokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile yaşam boyu öğrenme tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Usta'nın (2019) ilkokul düzeyinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile okuduğunu anlama becerilerinin pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Akbıyık (2002) lise öğrencilerinin eleştirel düşünme ile akademik başarıları arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Arslan (2022) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin başarı hedef yönelimlerini olumlu düzeyde yordadığını belirlemiştir. Araştırmaların bulguları incelendiğinde, okuma alışkanlığının öğrencilerin bilgiye eleştirel bir perspektiften bakma, analiz yapma ve sorgulama becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını, ancak bu etkinin tam anlamıyla güçlü olmadığını düşündürmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin eleştirel

düşünme eğilimlerini daha yüksek düzeye taşımak için okuma etkinliklerinin yanı sıra eleştirel düşünme becerilerini doğrudan destekleyecek analiz, tartışma ve problem çözme gibi çeşitli uygulamaların eğitim süreçlerine dâhil edilmesinin fayda sağlayacağı söylenebilir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında okuma alışkanlığı ve eleştirel düşünme değişkenlerinin birçok farklı değişkenle birlikte ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda her ikisinin de öğrencilerde geliştirilmesi gereken beceriler olduğu yorumunda bulunulabilir. Okuma alışkanlığının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine yönelik olarak Karatay (2015) okuma halkası modelini önermektedir. Bu modelde öğrencilerin kitapları yalnız, üç-beş kişilik gruplar hâlinde okuduktan sonra üzerine tartışması beklenmektedir. Günümüz eğitim sisteminde ve sosyal hayatta eleştirel düşünebilmek için okumayı alışkanlık hâline getirmek ve okuduğunu anlamak büyük önem arz etmektedir. Bu denli önemli becerilerin öğrenciler tarafından kazanılmasını sağlamak okul ve aile iş birliği ile sağlanabilir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ise aşağıdaki önerilerin ilgili tüm paydaşlara yönelik olarak getirilmesi uygun bulunmuştur:

- İlkokulun ilk yılından itibaren, her öğrencinin haftalık olarak belirli bir süre okuma yapması sağlanmalı ve okuma süreleri öğrenci takip çizelgeleri ile kayıt altına alınmalıdır.
- Öğrencilerin okuma süreleri ve metin türlerine göre gelişimleri periyodik olarak gözden geçirilerek okuma alışkanlıklarının gelişip gelişmediği değerlendirilebilir.
- Kız ve erkek öğrencilerin ilgisini çekecek farklı temalarda okuma materyalleri sağlanarak her iki grupta da okuma alışkanlığı teşvik edilebilir.
- Her sınıf seviyesinde, öğrencilerin birlikte analiz yapabileceği ve tartışabileceği kitap kulüpleri ya da okuma grupları kurulmalıdır. Öğrencilere okudukları kitapla ilgili eleştirel sorular yöneltilmeli ve grup çalışmalarıyla bu sorulara birlikte yanıt aramaları teşvik edilmelidir. Her etkinlik sonrası değerlendirme yapılması, eleştirel düşünme becerisindeki gelişimi gözlemlemek için veri sağlayabilir.
- Öğrencilerin çelişkili konular üzerinde beyin fırtınası yapabileceği, sorunlara farklı çözümler üretmeleri isteneceği ve birbirleriyle düşüncelerini paylaşabilecekleri öğrenme ortamları oluşturulabilir.
- Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını pekiştirmek adına ailelere, çocukları için bir kitap köşesi oluşturma ve haftanın belirli günlerinde tüm aile bireylerinin

katılımıyla bir okuma saati yapma önerisinde bulunulmalıdır. Ailelerin bu uygulamaları yapıp yapmadıkları periyodik olarak kontrol edilerek öğrencinin okuma alışkanlığındaki gelişim izlenebilir.

- Ebeveynlerin okuma alışkanlıklarına ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlaması için bilgilendirme ve destek programları düzenlenebilir. Örneğin ailelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma saatleri düzenlemesi ve kitap üzerine sohbet etmeleri teşvik edilebilir.
- Okuma alışkanlığı ve eleştirel düşünme eğilimlerinin zaman içinde nasıl geliştiğini gözlemlemek için uzunlamasına araştırmalar yapılabilir. Aynı öğrenci grubunu birkaç yıl boyunca takip ederek okuma alışkanlıklarının ve eleştirel düşünme becerilerinin yaş ve eğitim düzeyi arttıkça nasıl değiştiği incelenebilir. Bu tür bir çalışma, yaş ve sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünme becerilerinde gözlenen artışa dair daha güçlü kanıtlar sağlayabilir.

Yazar Katkıları: Yazarların katkı oranları eşittir.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu çalışmada Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün E-50704946-100-420944 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmada yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Extended Summary

Introduction

It is an important point that the reading skill acquired during the education-training process turns into a permanent habit. The reading habit acquired during this process can turn into a lifelong learning adventure for the individual. Regular reading enables the individual to continuously acquire knowledge and improve himself/herself. Reading habit is defined as the individual seeing reading as a need continuously and regularly and reading continuously in line with this, a behavioral pattern that shows the reading preferences, tastes and frequencies of the students, a tool that allows a person to understand himself/herself and the world he/she lives in and the desire to use this tool and the regular continuation of the act of reading at certain intervals. The positive changes in the cognitive and social life of the individual who acquires the reading habit also directly affect his/her academic life in a positive way. Here, the development of the individual's vocabulary and the meaning of unfamiliar words as he/she understands the context of the text he/she reads, and the ability to understand the text he/she reads quickly and correctly are important. In today's education processes, it is aimed for students to be able to create new and original cognitive structures based on what they read and learn, and to use their cognitive abilities at a high level. It is expected that knowledge is no longer a phenomenon that exists in the student's mind and is transferred to daily life and its visibility is ensured. In order to achieve this, it is important to carry out reading at a critical level and to pass each piece of information through this filter and transfer it to life. The concept of critical reading can be mentioned here. In order to move from reading to critical reading, critical thinking skills must first be developed. Critical thinking is the ability to examine, interpret, evaluate issues and events with a questioning approach based on doubt, and eventually make a consistent decision. This skill set requires discovering causal relationships between events and situations, determining the similarities and differences between them by seeing the details, and using various criteria together when ranking. It covers the sub-skills expressed as determining the validity and acceptance level of the information presented, analyzing it logically, evaluating the situation, and finally reaching a conclusion.

This research can help us better understand the relationship between the reading habits of 2nd, 3rd, and 4th grade primary school students and their critical thinking tendencies in a broader framework. The findings of the research

can provide information that will help educators and parents develop children's reading and critical thinking skills. Based on all these, the purpose of the study is to examine the relationship between the reading habits and critical thinking tendencies of primary school students studying in Sivas province.

Method

In this study, the correlational research design, which is frequently used by researchers among quantitative research methods, was used. The sample of the study consisted of 904 2nd, 3rd and 4th grade students attending primary school in the city center of Sivas in the 2023-2024 academic year. Probability random sampling was preferred in sample selection. The research data were obtained by applying the *"Reading Habit Scale for Primary School Students"* and the "*Critical Thinking Tendencies Scale for Primary School Students"*. The scales were applied after the permissions of the authors were obtained. Before the research, research ethics committee permission was obtained from the relevant institution and research permission from the Ministry of National Education. The data were obtained by applying the scales by the researcher within a two-week period. Before the applications, the administrative staff of the relevant schools were contacted and informed about the grade level at which it would be applied. In addition, the purpose of the research was conveyed to the classroom teachers. The participant students were given detailed information about the purpose of the application and how to fill out the scales. The application of the scales was based on a voluntary basis. The normality values of the scores obtained from the scales were examined with the Kolmogorov-Smirnov test and it was determined that the normality assumption was not met ($p<.05$) with the values of .001 for OAS and .003 for EDES. Therefore, the kurtosis and skewness values were examined and it was seen that the reference range determined for normality (kurtosis $\pm < 1.96$ and skewness $\pm < 1$) was met (OASkurtosis/skewness; -.195, -.429 and OASkurtosis/skewness; -.374, -.172). In order to determine whether the mean scores obtained by the students from the scales created a significant difference in terms of variables, independent groups t test, one-way ANOVA test, Tukey test, Pearson Correlation test were used.

Conclusion, Discussion and Recommendations

It was observed that the reading habits of primary school students were at a high level and their critical thinking tendencies were above the medium level.

The reading habits of the students showed a significant difference in favor of female students in all factors and total scores except for one sub-dimension of the scale according to the gender variable; however, a significant difference was found in only one sub-dimension of the scale for critical thinking tendencies. When the reading habits of primary school students were examined according to the grade level variable, a significant difference was observed between the 3rd and 4th grades in favor of the 3rd grades. When the total scores were examined, it was observed that the 4th grade students received the lowest score. When the critical thinking tendencies of the students were examined according to the grade level variable, a significant difference was found between the 2nd and 3rd grades in favor of the 3rd grade. As the education levels of the participants' parents increased, the levels of reading habits and critical thinking tendencies also increased. Another finding obtained in this study was that the relationship between the reading habits of primary school students and their critical thinking tendencies was at a medium level. Reading habits play an active role in the development of many different academic skills. The reading circle model is suggested for the development of critical thinking by reading habits. In this model, students are expected to discuss the books after reading them alone or in groups of three to five. In today's education system and social life, it is of great importance to make reading a habit and to understand what you read in order to think critically. Ensuring that students acquire such important skills can be achieved through school and family cooperation. Activities and practices can be carried out starting from the first year of primary school so that students can gain reading habits. Teachers can use various reading texts to carry out reading habits and critical thinking skills together. Considering the positive effect of reading on critical thinking, a library can be set up at home and trips can be organized so that students can gain library habits. In studies planned to be conducted on this subject, different variables of students' reading habits and critical thinking tendencies can be investigated by using semi-structured interview questions.

Kaynakça

Akar, C., ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(3), 1339-1355. https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/25000/263928

Akar, C., ve Uluçınar, U. (2023). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin yenilenmesi.* 21. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 9-12 Kasım, Antalya/Kemer.

Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Aramide, K. A. (2015). Effect of parental background factors on reading habit of secondary school students in Ogun State, Nigeria. *Journal of Applied Information Science and Technology, 8*(1), 70-80. Retrieved from https://jaistonline.org/vol8_no1_Aramide.pdf

Arslan, A. (2022). The prediction level of university students' critical thinking dispositions to achievement goal orientations. *International Journal of Curriculum and Instruction, 14*(3), 2505-2530. https://eric.ed.gov/?id=EJ1364159

Arslan, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve STEM tutumlarının incelenmesi. *Educational Academic Research,* (49)*,* 23-38. https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2023.1039309

Arslan, A., Bıçakçıgil-Özsoy, R., ve Aslan, R. (2019). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Journal of International Social Research, 12*(66), 730-747. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3622

Ateş, M. (2008). *İlköğretimin ikinci kademesinde okuduğunu anlama düzeyi ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Ay, Ş., ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science*, *1*(2), 65-75.

Aydın, C. U., ve Balkan, S. (2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma sıklığı ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, *9*(1), 29-41. https://doi.org/10.33710/sduijes.1083726

Baker, L., Scher, D., and Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist, 32*(2), 69-82. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_2

Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (B. Çapar, Çev.). Kültür Bakanlığı.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. Baskı). Pegem akademi.

Cho, B., & Lee, J. (2013). *The effects of creativity and flow on learning through the steam education on elementary school contexts.* Paper presented at the International Conference of Educational Technology, Sejong University, South Korea.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap.

Çelik, B. (2020). A Study on the factors affecting reading and reading habits of preschool children. *International Journal of English Linguistics, 10*(1), 101-114. https://doi.org/10.5539/ijel.v10n1p101

Demir, R. (2017). *7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.

Demir Atalay, T. (2018). Okuma becerisinin temel kavramları. S. Ayyılmaz ve B. Ürün Karahan (Editörler). *Okuma eğitimi* içinde (ss. 1-31). Anı Yayıncılık.

Durualp, E., Çiçekoğlu, P., ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1,* 115–132.

Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies International Periodical for the Languages and History of Turkish or Turkic, 8*(9), 1441–1453.

Eminoğlu, N., ve Özkan, Y. Ö. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 7*(2), 87-95. https://doi.org/10.35233/oyea.571160

Esen-Aygün, H. (2019). İlkokul öğrencileri için okuma alışkanlığı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 9*(2), 683–707.

Esen-Aygün, H. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(231), 91-109. https://doi.org/10.37669/milliegitim.746081

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). McGraw-Hill.

Jacob, U. S., & Pillay, J. (2021) Effectiveness of music therapy on reading skills of pupils with intellectual disability. *Cypriot Journal of Educational Science. 16*(1), 251-265. Retrieved from: https://doi.org/10.18844/cjes.v16i1.5526

Johnson, A. P. (2008). *Teaching reading and writing: A guidebook for tutoring and remediating students.* Rowman and Littlefield Education.

Karabacak, H. (2011). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, *5*(3), 1566-1593.

Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: Kitap eleştirisi modeli. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(208), 6-17.

Karatay, H., Külah, E., ve Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *8*(1), 89-107. https://doi.org/10.35233/oyea.707967

Kayahan- Yüksel, D., & Emmioğlu- Sarıkaya, E. (2021). Mother's participation in literacy education of children with special learning disability: a draft training program. *E-International Journal of Educational Research, 12*(5), 36-64. https://doi.org/10.19160/e-ijer.999351

Kıran, M. S. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Kırmızı, F. S., Fenli, A., ve Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *3*(1), 354-367. https://doi.org/10.7884/teke.267

Kuru, G., ve Şimşek, A. (2022). Türkiye'de ilkokula yönelik eleştirel düşünme becerisiyle ilgili kişilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(3), 1062-1089. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-1102533

Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S., ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme 2*(1) 132-139. https://dergipark.org.tr/tr/pub/epod/issue/5806/77235

MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. MEB Yayınları.

MEB (2018a). *Türkçe öğretim programı ilkokul ve ortaoku1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar.* MEB Yayınları.

MEB (2018b) *Eğitim vizyon belgesi.* MEB Yayınları.

MEB (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1,2,3 ve 4. sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.* MEB Yayınları.

Ogunrombi, S. A., and Adio, G. (1995). Factors affecting the reading habits of secondary school students. *Library Review, 44*(4), 50-57. https://doi.org/10.1108/00242539510089750

Owusu-Acheaw, M., and Larson, A. G. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: A study of students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice, 6*(5), 1–22.

Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi.* Öncü Kitap.

Özbay, M., Bağcı, H., ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(5), 117–136.

Özdil, B. G., & Demir, S. (2022). Teacher Opinions About Students' Reading Attitude, Habits and Metacognitive Awareness. *International Online Journal of Educational Sciences*, *14*(2). https://doi.org/10.15345/iojes.2022.02.008

Sangkaeo, S. (1999). *Reading habit promotion in Asian libraries.* 65th IFLA Council and General Council and General Conference, Bangkok, Thailand, Aug.20- 28th.

Semizoğlu, R. (2013). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Gazi Üniversitesi.

Sharma, G. (2017). Farklı örnekleme tekniklerinin artıları ve eksileri. *Uluslararası Uygulamalı Araştırma Dergisi, 3*(7), 749–752.

Shen. L. (2006). Computer technology and college students' reading habits. *Chia-Nan Annual Bulletin, 32,* 559-572.

Solmaz, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma: Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22*(2), 603–622.

Usta, M. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Uysal, Z. E., Özkaya, P. G., ve Coşkun, M. V. (2020). Türkce ögretmeni adaylarinin kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki: Muğla, Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Mediterranean Journal of Educational Research*, *14*(31), 224-240. https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.11

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması.* Nobel.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (12. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım-Döner, S., ve Demir, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Millî Eğitim Dergisi, 53*(242), 1023-1058. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1218134

Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Yılmaz, M., ve Ertem, İ. S. (2020). İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, *6*(34). http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.489

YÖK (2019). *Okul öncesi öğretmenliği lisans programı.* YÖK Yayınları.

Yurtbakan, E., ve Erdoğan, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi: Bir karma yöntem. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(2), 240-257.

Yüksel, D. K., ve Geçimli, M. (2023). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programı nasıl uygulanıyor? program öğeleri bağlamında öğretmen görüşlerine dayalı bir incelenme. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 12*, 986-1005. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1335627

Development of Teachers' Compliance with Professional Ethics in Relations with Students Scales: Teacher and Student Forms*

RESEARCH ARTICLE

Hasan ARSLAN[1], Semra TİCAN BAŞARAN[2], Sibel AYDOĞAN[3]

1 Muğla Provincial Directorate of National Education, hasanarslan_48@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-3300-3390

2 Assoc. Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, semrabasaran@mu.edu.tr. ORCID:0000-0003-2734-7779

3 Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, sibeldemirbilek@mu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-0699-6510

Received: 03.07.2024 Accepted: 25.12.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1509837

Citation: "Arslan, H., Tican Başaran, S., and Aydoğan, S. (2024). Development of teachers' compliance with professional ethics in relations with students scales: Teacher and student forms. *Millî Eğitim, 54*(245), 355-390. DOI: 10.37669/milliegitim.1509837"

Abstract

This study aims to develop parallel forms of the Teachers' Compliance with Professional Ethics in Relations with Students Scale for secondary school teachers and students. The first study group comprised 266 secondary school teachers and 427 students, while the second group included 216 secondary school teachers and 851 students. Exploratory factor analysis revealed a single-dimensional structure consisting of 18 items for teacher and student scales, and the total variance explained by this structure was found 64.00% and 48.00% respectively. Confirmatory factor analysis confirmed that both scales maintained their single-dimensional structure, fitting well and meeting the criteria for goodness-of-fit indices. The Cronbach's α internal consistency coefficient was .96 for both scales. These findings indicate that teachers' compliance with professional ethics in relations with students scales for secondary school teachers and students are valid and reliable scales.

Keywords: *ethics, professional ethics, ethics for teaching profession, scale development*

*This study is produced from the first author's master's thesis. A part of the research was presented at the 7th International Contemporary Educational Research Congress on 27-30.09.2023

Öğretmenlerin Öğrencilerle İlişkilerde Mesleki Etik İlkelere Uygun Davranma Ölçeklerinin Geliştirilmesi: Öğretmen ve Öğrenci Formları*

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğretmen ve öğrencilerine yönelik Öğretmenlerin Öğrencilerle İlişkilerde Mesleki Etik İlkelere Uygun Davranma Ölçeklerini geliştirmektir. İlk çalışma grubunu ortaöğretim kurumlarından 266 öğretmen ve 427 öğrenci, ikinci çalışma grubunu 216 öğretmen ve 851 öğrenci oluşturmuştur. Açımlayıcı faktör analizi çalışmaları her iki ölçek için 18 maddelik tek boyutlu bir yapı ortaya koymuş ve bu yapının açıkladığı toplam varyans oranının öğretmen ölçeği için %64.00, öğrenci ölçeği için %48.00 olduğunu göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin öğretmen ve öğrenci ölçekleri için ortaya koyduğu uyum indeksi değerleri de modelin veriyle uyumlu olduğunu göstermiştir. Güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach α iç tutarlılık katsayısı her iki ölçek için .96 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, ortaöğretim öğretmen ve öğrencilerine yönelik Öğretmenlerin Öğrencilerle İlişkilerde Mesleki Etik İlkelere Uygun Davranma Ölçeklerinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *etik, meslek etiği, öğretmenlik meslek etiği, ölçek geliştirme*

Introduction

Educational activities are among the most critical tools for countries in shaping their future. Achieving the desired goals in education is closely related to the qualities of teachers. It is emphasized that innovations in education can only be implemented through teachers (Ministry of National Education [MoNE], 2017). There is a need for qualified teachers, and teachers are expected to possess certain competencies. Within the framework of the Teacher Training Component of the Basic Education Support Project, MoNE (2008) conducted studies on competencies for teaching profession and, with the approval of the Board of Education on April 14, 2006, enacted the Teaching Profession Competencies as six main competencies, 31 sub-competencies, and 233 performance indicators. Later, to address the needs arising from national and international developments, competencies of the teaching profession were re-defined under three main title in 2017: 1) Professional knowledge, 2) Professional skills, and 3) Attitudes and values, under which 11 competencies and 65 indicators were specified (MoNE, 2017).

In Türkiye, besides MoNE (2017), some researchers (e.g. Tican Başaran et al., 2017; Çelebi and Akbağ, 2012; Gündüz and Coşkun, 2012; Manolova, 2011, Sakin, 2007) and institutions/organizations (e.g. Turkish Education Association [TED], 2009) have also conducted studies to determine teacher competencies. A comparison of the professional competencies developed for teachers by TED

(2009) and MoNE (2017) shows that a teacher must also be capable of acting responsibly and critically within the framework of ethical principles.

The concept of ethics is gaining more importance in our lives (Aydın 2012). Just as evaluating all human actions within the context of ethical values is not possible, discussing any human activity that is entirely unrelated to ethical values is equally challenging. Ethics is a discipline that centers on the purpose of human existence, clarifying the concepts of good and evil in alignment with human nature. Ethics thoroughly addresses the issues encountered in personal and social life, offering solutions and proposing new ethical approaches and principles based on rational and critical inquiry by accessing accurate information about existence (Güçlü et al., 2003).

Ethical principles are fundamental guidelines that aid individuals in discerning right from wrong, shaping their behaviors and making decisions. These principles offer a framework for evaluating actions, intentions, and outcomes, ensuring they align with moral values. They play a role in increasing the likelihood of protecting human dignity in situations where individuals are compelled to act but lack sufficient competence (Kuçuradi, 2003).

Professional ethics provides a comprehensive set of ethical principles and standards that guide and shape an individual's professional behavior (Aydın, 2012). Professional ethics serve as the codes of conduct that command members of a particular profession to act according to specific rules, limit arbitrary choices, exclude incompetent and unprincipled members from the profession, regulate professional competition, and illustrate the ideals of the profession. Professional ethics encompass the approaches, attitudes, and behaviors that must be considered in practicing the profession regardless of where it is practiced. In this aspect, professional ethics gives a profession a universal identity (Erdem, 2012).

In Türkiye, the Professional Ethical Principles for Providers of Educational Services, which includes teachers as an official professional group, was first established by the MoNE in 2015. These principles are presented under six main headings: Ethical principles related to the teaching profession; ethical principles in relationships with students, colleagues, parents, school management and society and ethical principles for school administrators in relations with teachers, students, and parents (MoNE, 2015). The first five headings pertain to ethical principles for teachers, while the last includes additional ethical principles specifically for administrators.

Among the six main headings (MoNE, 2015), ethical principles in relationships with students are emphasized further with additional eight subheadings and specific explanations below:

Love and respect: Educational activities are grounded in love and respect from start to finish. The educator fosters a sense of love in every student, demonstrating care without regard for differences or deficiencies. By embodying the values of kindness toward younger students and respect toward older ones, the educator sets an example, taking care to avoid words or actions that could embarrass or harm a student's dignity.

Being a good role model: The educator serves as a positive role model through words, actions, demeanor, and appearance, inspires students' desire and determination to learn through her/his knowledge and expertise, and carefully avoids any attitudes or behaviors that might set a negative example.

Being understanding and tolerant: The educator approaches all students with different characteristics with the same understanding and tolerance as others.

Acting fairly and equitably: In practicing their profession, the educator upholds respect for human rights, treating all students fairly and equally, regardless of race, language, religion, color, political views, or family status. They ensure that all students have equal access to educational opportunities, providing each with the attention needed to foster their development.

Considering the student's development: The educator fosters students' physical, emotional, social, cultural, and moral development, building sincere, trust-based communication with them. In the classroom, they encourage students to express themselves freely and actively participate. The educator strives to nurture individuals who are physically and mentally healthy, morally grounded, self-confident, and responsible.

Protecting confidential information about the student: The educator respects the confidentiality of information regarding the student, safeguarding it and sharing only in cases of legal obligation or emergencies. They do not disclose details about the student's private life to anyone outside the family.

Not reflecting negative psychological states: The educator does not disclose or reflect personal feelings, such as sadness, distress, or unhappiness stemming from personal, family, or environmental reasons, onto the students.

Avoiding mistreatment: The educator avoids any behavior that could negatively affect a student's physical and mental health, social development, or education. If they become aware of a student facing mistreatment, whether in or outside of school, they take appropriate action and report the situation to the relevant authorities.

The establishment of ethical principles for educational service providers by MoNE is extremely important for ensuring that the services provided in educational institutions are in line with shared principles among stakeholders. Moreover, monitoring the extent to which these principles are implemented is crucial for the future quality of education and, ultimately, for the quality of society. These principles contribute to aligning services with shared values among stakeholders and underscores the significance of monitoring their implementation.

For the establishment and dissemination of professional ethical principles in educational institutions, it is essential that educators act in accordance with these principles, serving as role models for students who will shape the country's future, and help them develop ethical thinking skills and behaviors (Gözütok, 1999). Students often emulate their teachers in many aspects as the role models. In higher education institutions, where various professional groups are trained, it is expected that faculty members also comply with professional ethics during the educational process. By doing so, they can serve as role models for their students, who are future professionals and scientists, helping them to adopt ethical principles (Erdem, 2012; Gözütok, 1999). Students also look up to their faculty members as role models in professional ethics, just as they do in many other areas (Kuther, 2003).

When examining the local literature on the compliance of teachers with ethical principles, several studies have utilized various scales to assess teachers' views and behaviors. In a study exploring the perspectives of preschool teachers on professional ethical principles (Tarkoçin and Yıldızhan Bora, 2018), the Ethical Behaviors of Preschool Teachers Scale (OÖEDÖ) developed by Sakin (2007) was implemented. In studies concerning primary school teachers (Özen, 2017), the Ethical Principles Scale for the Teaching Profession developed by Manolova (2011) was employed. For studies involving middle school teachers (Yeşilyurt and Kılıç, 2014), the Teacher Ethical Values Scale According to Student Perception developed by Gündüz and Coşkun (2012) was conducted. In

other study involving high school teachers data was collected by Teacher Ethical Behavior Scale developed by Çelebi and Akbağ (2012). At the higher education level, Tican Başaran et al. (2017) developed scales based on the Ethical Behavior Principles of Higher Education Institutions determined by the HEC, examining faculty members' compliance with these principles.

Excluding higher education, the scales utilized at other educational levels were independently developed by researchers drawing from existing literature. However, there has been no official scale development effort by the MoNE to assess compliance with the professional ethical principles, which have been officially announced and binding for in-service teachers since 2015. As a result, studies concentrating on teachers' compliance with the professional ethics have not yet been represented in the literature. Furthermore, it is believed that studies solely focusing on teachers may not provide a complete understanding of their compliance with professional ethics. There is a necessity for triangulation studies that incorporates the viewpoints of students, who have the chance to closely observe teachers' ethical conduct. Nonetheless, it is crucial to consider the developmental stages of the students in such studies.

Understanding the compliance of teachers with official professional ethics is crucial for monitoring the implementation of the ethical principles, guiding activities to enhance teacher quality, and improving the future quality of education. Furthermore, it would provide MoNE with scientific data as the policymaker, showing the practical application of the developed professional ethics.

In this context, the aim of this study is to develop the Teachers' Compliance with Professional Ethics in Relations with Students Scale (TCPERSS) for secondary school teachers and students. The objective is to determine the extent to which secondary school teachers comply with the professional ethics in their relations with students, as specified in the professional ethics for providers of educational services put into practice by the MoNE in 2015.

Methods

Design of the Study

In the process of developing the TCPERSS for secondary school teachers and students, scale development steps proposed by DeVellis (2003) were

followed. The aim was to create data collection instruments for both teachers and students that would validly, reliably, and impartially reflect the extent to which teachers comply with the ethics in their relationships with students, as determined by the MoNE (2015). Furthermore, these instruments were designed to be implemented across different secondary education institutions and to facilitate precise and straightforward reporting of the collected data. Therefore, a multi-phase data collection instrument development process was employed to provide comprehensive evidence, derived from both statistical analyses and expert opinions, regarding validity and reliability.

Study Group

This study was conducted with two different study groups.

First study group: In the context of scale development studies, the principal objective in selecting the study cohort is to capture a diverse spectrum of behavioral variances to be measured with precision (Anastasi, 1982). Therefore, when determining the sample for scale development, the goal is to reach a heterogeneous group that possesses all levels of the behavior to be measured, rather than to represent a country, region, or similar entities accurately (Acar Güvendir and Özer Özkan, 2022). In line with this approach, data collection for the Exploratory Factor Analysis (EFA) was planned in the first stage, targeting secondary school teachers and students in the Menteşe district of Muğla. The focus was on obtaining sufficient variance in the sample (Erkuş, 2014). To ensure that teachers and students from various secondary schools in the district were represented in the study group proportionally to their presence in the target population, stratified sampling was employed (Büyüköztürk et al., 2021; Çıngı, 1994; Karasar, 2019). Additionally, in deciding the sample size for scale development, it is recommended to consider 5-10 times (Büyüköztürk, 2020; Kass and Tinsley, 1979) or 10 times the number of items (Nunnally, 1978). Therefore, the first study group aimed to include at least 180 teachers and 180 students (10 times the number of 18 items).

Accordingly, with a 95% confidence interval and based on stratified sampling according to school type, the initial study group was planned to include at least 218 teachers and 357 students. However, the actual participation included 307 teachers and 494 students. After data cleaning, the final study group consisted of 266 teachers from different secondary schools and fields, and 427 students from different grade levels.

Second study group: The second study group consisted of teachers and students from secondary schools in other districts of the same province, excluding the district where the initial data were collected. Due to difficulties in finding the targeted number of volunteer teachers from the specified secondary schools in the initial stage, and because of the larger target population for sampling, appropriate sampling was conducted in the second stage (Büyüköztürk et al., 2021). Upon examining the data obtained from the second study group before Confirmatory Factor Analysis (CFA), it was found that 109 teachers (29.82%) and 244 students (22.28%) did not provide an appropriate response to the attention check item (if I encounter this item, I will select the option 'moderately comply with'). After filtering out the data that did not provide an appropriate response to the attention check item, the second study group finally comprised 216 teachers and 851 students from different types of secondary schools.

The Scale Development Process

During the development of parallel scales for teachers and students, the scale development steps and procedures proposed by DeVellis (2003) were followed and are summarized in Figure 1.

Figure 1

Steps and Procedures Followed in Developing Teacher and Student Scales


Steps proposed by DeVellis (2003)
Steps conducted in the study
Determination of the structure to be measured
1
1
Examination of ethical principles and other literature for educators by the MoNE.
Creation of item pool
2
2
Establishment of item pools for teachers and students based on ethical principles for educators by the MoNE.
Determination of measurement format
3
3
Likert-type scale with 5 options was used as the measurement format (5 = completely comply with - 1 = comply with not at all).
Expert review of draft items
4
4
Opinions of experts were obtained. Piloting.
Addition of validity (control) items
5
5
Control items were added to the scales in the second application with the statement: If I encounter this item, I will select the option moderately comply with.
Implementation of draft scale
6
6
Data were collected from:
1) 266 teachers and 427 students
2) 216 teachers and 851 students
Evaluation of items
7
7
Validity (content validity, EFA, CFA) and reliability (Cronbach's α internal consistency coefficient) studies were conducted.
Finalization of the scale
8
8
Single-dimensional 18-item scales were developed for teachers (Cronbach's α = 0.961) and students (Cronbach's α = 0.957).

Following DeVellis's (2003) recommendations, the development of data collection instruments commenced with a thorough literature review, which included examining the Professional Ethics for Education Service Providers outlined by the MoNE (2015) and categorized under six main headings, were scrutinized. Upon review, the section titled Ethical Principles for School Administrators in their Relationships with Teachers, Students, and Parents was excluded from consideration. As a result, the scope was narrowed down to five main categories: Ethical Principles Related to the Teaching Profession, Ethical Principles in Relations with Students, Educators, Parents, School Management and Society.

Subsequently, the research team and measurement and evaluation experts conducted discussions, leading to a decision to focus exclusively on the dimension of Ethical Principles in Relations with Students. This decision aimed to streamline the development process and ensure the creation of user-friendly instruments. This focus resulted in the formulation of a pool of 18 draft items, covering the eight subtopics taking place under the topics of Ethical Principles in Relations with Students. Additionally, local literature on teachers'/faculty members' compliance with the professional ethics was consulted during the drafting.

After careful examination by the experts for relevance to the research objectives, clarity, coherence with other items, and delineation of boundaries, the draft data collection instruments consisting of 18 items for both students and teachers were prepared in a five-point Likert scale (5 = completely comply with, 4 = mostly comply with, 3 = moderately comply with, 2 = mostly not comply with, 1 = not comply with at all). Distribution of draft items according to subheadings is as follows: Love and respect (1, 2, 3), Being a Good Role Model (4, 5, 6), Being Understanding and Tolerant (7), Acting Fairly and Equitably (8, 9), Considering the Student's Development (10, 11, 12, 13), Protecting Confidential Information about the Student (14), Not Reflecting Negative Psychological States (15), Avoiding Mistreatment (16, 17, 18). Items in the teacher scale starts with "My colleagues" and in the student scale with "My teachers". Final version of the both scales presented in appendices.

Feedback were sought from two experts each in the fields of measurement and evaluation, teacher education, and ethics in education, along with one expert

in Turkish education. Subsequently, the scales were piloted face-to-face with two secondary school teachers and two students. Following the piloting and expert opinions, the scales were finalized, and permissions were obtained from the Social and Human Sciences Ethics Committee of Muğla Sıtkı Koçman University and the Muğla Provincial Directorate of National Education.

Data Collection and Analysis

The initial data were collected using face-to-face paper-and-pencil methods during the spring semester of the 2022-2023 academic year. In contrast, the second stage data, owing to the widespread geographic dispersion of the target population, were gathered with technological assistance and by visiting schools as extensively as feasible during the fall semester of the 2023-2024 academic year.

To ascertain the construct validity of the preliminary scales created for teachers and students, EFA and CFA were performed using SPSS 22.0 and JAMOVI 2.2.5, respectively. Additionally, the internal consistency coefficients (Cronbach's α) were calculated.

Literature suggests that when approximately 10.00% of individuals respond carelessly or randomly to a scale, it significantly distorts the factor structure of the scale (Huang et al., 2012; Woods, 2006). Moreover, identifying individuals who respond carelessly/randomly solely based on person fit indices or Mahalanobis distance is inadequate; for instance, individuals who assign full scores to all items cannot be classified as such based solely on these indices (Hambleton, 2000). This implies that there may be more individuals responding carelessly or randomly than can be identified using these indices. Consequently, prior to EFA, data cleansing was performed using the 'Mahalanobis' function in R 3.5.1 (2018-07-02). It was discovered that approximately 13.00% of the teacher dataset and 14.00% of the student dataset contained inconsistent data based on Mahalanobis distance. After data cleansing, the teacher dataset had 266 and the student dataset 427 participants, making them suitable for EFA. To assess sample size adequacy, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure and Bartlett's Test of Sphericity were conducted to determine if the data were suitable for EFA.

The structure revealed in EFA needs validation. Therefore, after conducting EFA studies in scale development, if feasible, CFA studies are carried

out using data obtained from a separate study group (Worthington and Whittaker, 2006; Yaşlıoğlu, 2017) to assess the suitability of the structure identified in EFA. The adequacy of the single-dimensional structure obtained at the end of EFA was also examined using CFA with data collected from the second study group. Before conducting CFA, data were scrutinized using both Mahalanobis distance and the attention check item. Approximately 34% of the teacher data and 22% of the student data were deemed inconsistent and removed. After cleansing, the teacher dataset had 216 participants and the student dataset had 851, making them suitable for CFA. Maximum likelihood estimation was employed in the CFA process.

Findings

The studies conducted to validate the teacher and student scales are presented below under relevant headings.

Content Validity Studies

The preparation of the professional ethics principles by the MoNE proceeded as follows:

The Strategy Document and Action Plan for Increasing Transparency and Strengthening the Fight Against Corruption in Türkiye was approved by the Council of Ministers and published in the Official Gazette on 22.02.2010, thus put into practice. This Action Plan aimed to establish ethical principles for each professional group within public administration and prevent conflicts of interest. To achieve this, the MoNE initiated the development of professional ethics for educators.

The basis for these studies included the United Nations "International Code of Conduct for Public Officials" and the Regulation on "Ethical Conduct Principles for Public Officials and Application Procedures and Principles," which were in effect at that time. Initially, written opinions from MoNE units were gathered, followed by the formation of a multi-party working group comprising representatives from the Prime Ministry, MoNE, and teacher unions. A commission study was then conducted in Izmir with the participation of MoNE representatives, district education branch managers, inspectors, and teachers.

To ensure the compatibility of the identified principles with international standards, various country examples were also included in the study. Under the

coordination of the Prime Ministry, two separate workshops were organized to finalize the ethical principles. These workshops included MoNE representatives, district education branch managers, school principals, teachers, students, parents, representatives from civil society and unions, and academics (MoNE, 2015).

The comprehensive, multi-faceted, and multi-stage studies conducted by the MoNE, based on a wide range of literature, were considered valuable for content validity. This was supported by the decision that no item needed to be removed from the scale based on the item load values in Table 3. To ensure content validity, additionally opinions were obtained from two experts in measurement and evaluation in education, teacher education, and ethics in education, as well as one expert in Turkish education. The draft scales were then piloted with two secondary school teachers and two students.

Structural Validity Studies

To demonstrate the structural validity of the draft scales developed for teachers and students, both EFA and CFA were conducted. Factor analysis involves applying multi-faceted statistical techniques to uncover and explain the underlying structure within the data obtained in the research (Crocker and Algina, 1986). By analyzing the relationships between variables, factor analysis identifies factors or dimensions. It can also be used to summarize or rename data (Kim and Mueller, 1978).

EFA studies: Before conducting the EFA, the KMO test was performed to assess sample size adequacy, Bartlett's sphericity test was conducted to determine the suitability of the data for EFA. The results are presented in Table 1.

Table 1

Results of KMO Test and Bartlett's Test for Teacher and Student Scales

		Teacher	Student
KMO test		.96	.96
Bartlett's sphericity test	$\chi 2$	4694.721	4419.327
	sd	153	153
	p	.000	.000

The adequacy of the sample size, as demonstrated by the KMO test results in Table 1, was determined to be .96 for the teacher scale and .96 for

the student scale. Values above .70 indicate good sample adequacy in terms of relationships (Can, 2014), thus implying that the sample size is sufficient for EFA (Büyüköztürk, 2020). Additionally, the significant results of the Bartlett's sphericity test indicate adequate relationships, confirming that the data are suitable for EFA (Büyüköztürk, 2020; Can, 2014).

The Principal Axis Factoring technique was employed to determine the factors for both the teacher and student scales. This technique aims to identify the factors that explain the variance in the data. A single factor with an eigenvalue greater than 1 was obtained for all 18 items on both scales. The variance explained by the first dimension was 64.00% for the teacher scale and 48.00% for the student scale, respectively. A higher total explained variance indicates that the intended structure is well measured (Büyüköztürk, 2020). While Büyüköztürk (2020) suggests that in unidimensional structures in social sciences, the explained variance can be as low as 30.00%, Reckase (1979) indicates that the first factor should explain at least 20.00% of the variance. In this study, 64.00% of the variance was explained in the teacher scale and 48.00% in the student scale. Based on the proportion of the total explained variance, it was concluded that the scales effectively measure the intended structure.

In scale development studies, determining the number of factors involves considering whether an additional second factor contributes at least 10% of the variance explained by the first factor. This criterion is applied because adding another factor can increase the complexity of the structure. Therefore, an increase of at least 10% in the proportion of explained variance with the addition of a second factor is considered a standard (Kılıç, 2022). To evaluate this, the eigenvalue and variance values for the first and second dimensions in the teacher and student scales were analyzed, and the results are provided in Table 2.

Table 2

Eigenvalues and Variances for the First and Second Dimensions in Teacher and Student Scales

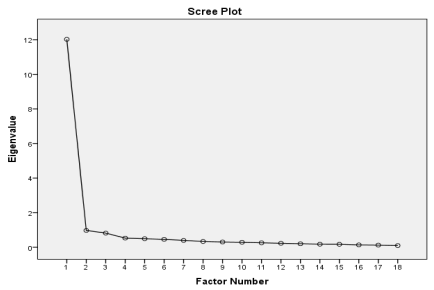
	Dimension	Eigenvalue	Variance	Cumulative variance
Teacher	1	11.77	64.40	64.40
	2	0.73	4.08	68.48
Student	1	8.71	48.39	48.39
	2	0.85	4.69	53.08

The findings in Table 2 indicate that in both scales, the second factor did not contribute 10% to the first factor, confirming the decision that the scale is unidimensional. To further support this decision, cumulative scree plots were examined for both scales. The cumulative scree plots for the teacher and student scales are presented in Figure 2.

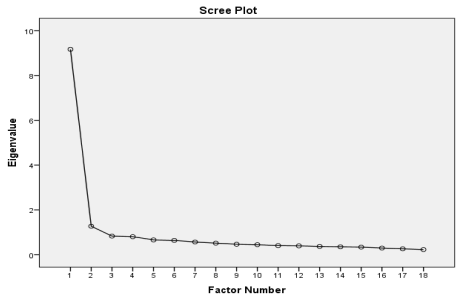
Figure 2

Scree Plots for Teacher and Student Scales

Scree plot for teacher scale



Scree plot for student scale



The abrupt, distinct drop followed by a plateau evident in both graphs in Figure 2 reinforces the conclusion that both scales possess a unidimensional structure. In cases where it is determined that a scale is unidimensional, rotation is unnecessary (Kılıç, 2022). Therefore, no rotation process was carried out for either scale in this study. The factor loadings, eigenvalues and variance explained regarding the 18 items in both the teacher and student scales are presented in Table 3.

Table 3

Factor Loadings, Eigenvalues, and Explained Variance Ratios for Items in Teacher and Student Scales

Item No	Factor loadings for the items in the teacher scale	Factor loadings for the items in the student scale
1* (eğitim ve öğretim faaliyetlerini saygı üzerine dayandırırlar)	.74	.72
2 (öğrencilerini sever, sevdiğini hissettirirler)	.77	.72
3 (öğrenciyi utandıracak, onurunu kıracak söz ve davranışlardan kaçınırlar)	.78	.62
4 (öğrencilere iyi örnek (söz, davranış, hal, hareket, görüntüleri vb. ile) olurlar)	.82	.75
5 (bilgi birikimleriyle öğrencilerde öğrenme isteği/azmi uyandırırlar)	.80	.61
6 (öğrencilere kötü örnek oluşturacak tutum ve davranışlardan kaçınırlar)	.80	.69
7 (özellikleri bakımından farklılık gösteren öğrencilere diğerleri gibi anlayış/hoşgörü ile yaklaşırlar)	.79	.67
8 (mesleğini icra ederken insan haklarına saygı duyarlar)	.86	.73
9 (bütün öğrencilere adil ve eşit davranırlar)	.85	.66
10 (öğrencilerin gelişimlerini (fiziksel, duygusal, sosyal, kültürel, ahlaki) gözetirler)	.86	.71
11Attention check item (bu maddeyi okuyorsam orta düzeyde uygun davranırlar seçeneğini işaretleyeceğim)	.86	.73
12 (gelişimleri doğrultusunda öğrencileri ile samimi ve güvene dayalı iletişim kurarlar)	.83	.74
13 (öğrencileri derslerde kendilerini ifade etmeleri konusunda cesaretlendirirler)	.88	.78

14 (iyi bireyler (bedenen, ruhen sağlıklı, iyi ahlaklı, kendine güvenen, sorumluluk sahibi) yetiştirmek için gereken çabayı gösterirler)	.74	.67
15 (öğrencileri ile ilgili gizli bilgileri yasal zorunluluklar ve acil durumlar dışında paylaşmazlar)	.75	.58
16 (kişisel durumlarını (üzüntü, sıkıntı, mutsuzluk vb.) öğrencilere yansıtmazlar)	.85	.72
17 (öğrenciyi (beden, ruh sağlığını, fiziksel, sosyal gelişimini, eğitimini vb.) olumsuz etkileyecek şekilde davranmazlar)	.76	.73
18 (öğrencinin kötü muameleye uğradığını fark ettiğinde gerekli tedbirleri alırlar)	.64	.65
	Eigenvalue = 11.80 Explained total variance = 64.00%	Eigenvalue = 8.70 Explained total variance = 48.00%

*Items in the teacher scale starts with "My colleagues" and in the student scale with "My teachers".

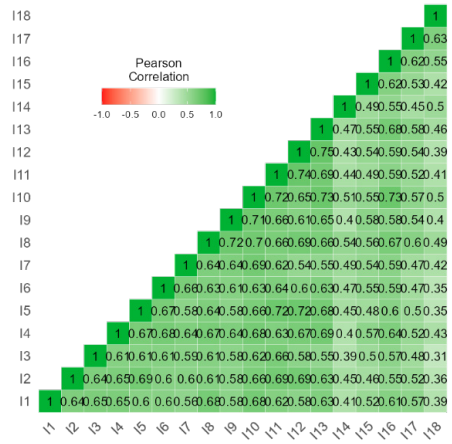
Based on the EFA results in Table 3, it was concluded that there is no need to remove items from either scale, and the TCPERSS, developed for both teachers and students, consists of a unidimensional structure comprising 18 items each. For the teacher scale, the total eigenvalue was 11.80 with a total explained variance of 64.00%, while for the student scale, the total eigenvalue was 8.70 with a total explained variance of 48.00%.

In the validity studies, the levels of relationship between the 18 items forming the unidimensional structure were also examined. In this context, heatmaps prepared for both scales are provided in Figure 3.

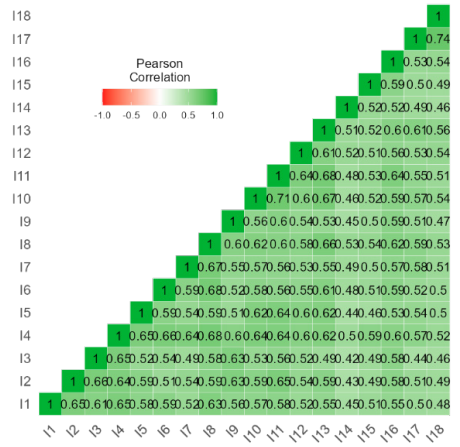
Figure 3

Heatmaps (Inter-item Correlations) for the Teacher and Student Scales

Heatmap for the teacher scale



Heatmap for the student scale



Based on the heat maps depicted in Figure 3, it can be observed that all items exhibit positive correlations with each other.

CFA studies: To validate the unidimensional structure identified by EFA in both the teacher and student scales, it underwent testing through CFA. The CFA results for the data obtained from teachers in the second study group are presented in Table 4.

Table 4

CFA Results for the Teacher Scale

Item No	Value	Standard error	Z	P
1	.54	.0397	13.49	< .001
2	.54	.0392	13.71	< .001
3	.52	.0405	12.76	< .001
4	.54	.0373	14.54	< .001
5	.60	.0423	14.23	< .001
6	.53	.0392	13.52	< .001
7	.53	.0405	13.05	< .001

8	.53	.0354	14.97	< .001
9	.56	.0407	13.78	< .001
10	.60	.0383	15.60	< .001
11	.55	.0375	14.80	< .001
12	.56	.0391	14.42	< .001
13	.60	.0404	14.89	< .001
14	.39	.0420	9.23	< .001
15	.44	.0395	11.15	< .001
16	.51	.0370	13.78	< .001
17	.45	.0401	11.19	< .001
18	.36	.0431	8.32	< .001

Upon reviewing Table 4, it becomes apparent that the CFA outcomes affirm the single-factor structure of the teacher scale. The conformity index values (Hu and Bentler, 1999) pivotal to this determination are provided in Table 5.

Table 5

Basic Goodness of Fit and Acceptable Fit Index Values

Index	Good fit	Acceptable fit
$\chi 2$	p> .05	p> .05
$\chi 2$ /sd	$0 \leq \chi 2$ /sd ≤ 3	$3 < \chi 2/sd \leq 5$
RMSEA	$0 \leq$ RMSEA $\leq .05$	.05 < RMSEA $\leq .08$
CFI	$.95 \leq$ CFI ≤ 1.00	$.90 \leq$ CFI < .95
TLI	$.95 \leq$ TLI ≤ 1.00	$.90 \leq$ TLI < .95
SRMR	$.00 \leq$ SRMR $\leq .05$	.05 < SRMR $\leq .08$

In Table 5, the significance of the $\chi 2$ statistic indicates that the model does not adequately fit the data. This metric is often dismissed because the $\chi 2$ statistic tends to become significant as sample size increases and relies on the assumption of equality between estimated and expected values (Brown, 2015). While some researchers view the $\chi 2$/df statistic, which aims to adjust for sample size, as an acceptable criterion for model fit (Anderson and Gerbing, 1984), Kline (2016) underscores that this statistic lacks a logical and statistical basis for assessing model fit. Similarly, Wheaton (1987) advises against using this statistic for assessing model fit.

Brown (2015) classifies fit indices into three categories: Absolute fit indices (χ2, SRMR, and RMR), incremental fit indices (RMSEA), and comparative fit indices (CFI-IFI, TLI-NNFI). He recommends including at least one index from each group in reporting. In this study, fit indices from all three categories were reported, including SRMR, RMSEA, and CFI-TLI values. The fit indices obtained from CFA for the teacher scale (RMSEA = .08; CFI = .94; TLI = .93) indicated acceptable results. The CFA results for the data obtained from students in the second study group are presented in Table 6.

Table 6

CFA Results for the Student Scale

Item No	Value	Standard error	Z	P
1	.67	.0264	25.5	< .001
2	.76	.0291	26.2	< .001
3	.79	.0325	24.2	< .001
4	.78	.0265	29.4	< .001
5	.81	.0314	25.7	< .001
6	.69	.0268	25.7	< .001
7	.77	.0309	24.9	< .001
8	.79	.0275	28.7	< .001
9	.89	.0360	24.8	< .001
10	.82	.0301	27.3	< .001
11	.83	.0294	28.2	< .001
12	.79	.0315	25.1	< .001
13	.81	.0297	27.2	< .001
14	.63	.0311	20.2	< .001
15	.71	.0315	22.4	< .001
16	.80	.0303	26.3	< .001
17	.76	.0324	23.4	< .001
18	.76	.0347	21.8	< .001

The fit index values in Table 6 indicate that the fit indices for the student scale obtained from CFA (RMSEA = .072; CFI = .95; TLI = .94) also produced acceptable results based on the threshods in Table 5. These findings further validate the single-factor structure of the student scale.

Reliability Studies

Following the EFA and CFA studies, reliability analyses were performed for teacher and student scales. In this regard, the internal consistency coefficients of the scales were scrutinized, and the resulting Cronbach's α values are presented in Table 7.

Table 7

Reliability Statistics for Teacher and Student Scales

Scale	Cronbach α (Data from first study group)	Cronbach α (Data from second study group)
Teacher	.97	.96
Student	.94	.96

Upon examining Table 7, it is evident that the Cronbach's α coefficients of the scales after EFA and CFA are above .94. For values of .81 and above, the reliability level of the scale is considered "excellent" (Özdamar, 2004). Therefore, it can be stated that the reliability level of the TCPERSS developed for secondary school teachers and students after EFA and CFA is excellent.

Upon review of Table 7, it becomes apparent that the Cronbach's α coefficients of the scales following EFA and CFA exceed .94. According to Özdamar (2004), values of .81 and above indicate an excellent level of reliability for the scale. Therefore, it can be concluded that the reliability levels of the teacher and student scales following EFA and CFA, are excellent. Final versions of both scales are presented in the appendices.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Within the study's framework, two scales were developed to effectively measure the teachers' compliance with the professional ethics in teacher student relationships, ensuring reliability and validity across both teacher and student samples. To define the scope of the scales, the Professional Ethical Principles for Educational Service Providers, categorized into six main headings by the MoNE (2015), were consulted. Following this review, the scales' scope was narrowed down to the title Ethical Principles in Relationships with Students directly impacting both teachers and students and allowing both parties to express their perspectives. In line with this, a parallel student scale was developed alongside

the teacher scale to ensure data triangulation, allowing for the corroboration of data obtained from teachers or students with data from the other group, thereby enhancing reliability.

Upon reviewing the local literature concerning the examination of teachers' compliance with professional ethics, it becomes apparent that while some studies solely focus on the teacher population (Çelebi and Akbağ, 2012; Manolova, 2011; Özen, 2017; Sakin, 2007; Tarkoçin and Yıldızhan Bora, 2018; Yeşilyurt and Kılıç, 2014), others exclusively on students. Notably, the study by Gündüz and Coşkun (2012), investigating teachers' compliance with professional ethics from the perspective of students highlights the development of the Student Perception of Teacher Ethical Values Scale, which is tailored to fourth and eighth graders.

In alignment with the scale development endeavors within the local literature, the study by Tican Başaran et al. (2017) stands as the sole parallel investigation. They devised parallel scales for both faculty members and students based on the Ethical Principles of Higher Education Institutions determined by the HEC. However, this study is confined to the Ethical Principles of Higher Education Institutions, with the study group consisting of faculty members and students from education faculties. In contrast, the present study, which centers on the Ethical Principles in Relationships with Students from the MoNE and targets secondary school teachers and students, represents a pioneering investigation with the potential to carve out a new research domain in the local literature at the secondary education level. This endeavor not only lays the groundwork for research probing the ethical conduct of secondary school teachers in their interactions with students using valid and reliable scales but also sets the stage for scale development and exploration studies in other professional ethical dimensions, such as compliance with professional ethics in relationships with parents and colleagues.

Studies scrutinizing teachers' ethical conduct contribute significantly to the literature by furnishing scientific insights into educators' compliance with professional ethics while offering feedback to the MoNE on the ramifications of the ethical principles they have delineated, areas necessitating updates, additional required practices, and more. It is widely acknowledged that centrally imposed educational policies not embraced by practitioners, namely teachers, run the risk

of falling short of yielding the anticipated outcomes (Hopkins and Levin, 2000; McLaughlin, 1991).

To ensure that validity and reliability studies are conducted with dependable data, data cleansing was conducted prior to data analysis. Data screening, which involves removing cases with inappropriate responses, is recommended as part of the data analytics process (Tabachnick and Fidell, 2007) to achieve a clean dataset. There are numerous studies in the literature demonstrating that careless, random, or invalid responses to scales negatively affect the psychometric properties of data collection instruments (Hinkin, 1998; Johnson, 2005; Meade and Craig, 2012).

Curran (2016), who examined the methods used to detect careless responses, categorized these methods into 14 subheadings. One of these methods is the "Mahalanobis Distance," while another is the attention check item. An attention check item directs participants to select a specific response option, as in the example "Please select 'moderately agree' for this item" (Huang et al., 2012), and participants who do not adhere to this instruction are considered suspicious and may be removed from the dataset if deemed necessary.

While Mahalanobis Distance can be used as a cleaning method for data collected without adding any items, the attention check item is incorporated into the data collection tool before data collection begins. After implementation, responses to this item in the dataset are examined to make decisions regarding data cleansing. In the study, Mahalanobis Distance was used for data cleansing before the EFA, and both Mahalanobis Distance and an attention check item were used before the CFA. In the initial implementation, the percentage of individuals with inconsistent responses identified by Mahalanobis Distance was 13.00% for the teacher dataset and 14.00% for the student dataset. However, in the second implementation, by utilizing both Mahalanobis Distance and the additional attention check item, 34.00% of the teacher dataset and 22.00% of the student dataset were removed.

To ensure the content validity of the scales, expert opinions were solicited (Karasar, 2019) in two stages. In the first stage, opinions of MoNE representatives, educational administrators, teachers, students, parents, representatives from civil society and unions, and academic staff were gathered by the MoNE itself during meetings and workshops organized by the MoNE (2015) to discuss ethical

principles and provide explanations. In the second stage, opinions of academics from relevant fields were sought regarding the draft items developed by the researchers based on the professional ethics determined by the MoNE.

To demonstrate the construct validity of the scales, EFA was employed initially, followed by the confirming the model using data from a second sample through CFA. The EFA studies for both scales indicated that they consist of a unidimensional structure comprising 18 items each. A single factor with an eigenvalue greater than 1.00 was found for both scales.

Furthermore, following the criterion of a minimum 10% increase in explained variance ratio with the addition of a factor (Kılıç, 2022), it was observed that both scales remained unidimensional. Adhering to Thurstone's (1947) simple structure criterion, which recommends minimizing the number of factors as much as possible (Crocker and Algina, 1986), suggests that the teacher and student scales developed in this study, with their 18-item unidimensional structure, are straightforward and user-friendly. Moreover, the variance explained by a single dimension in the developed teacher scale being 64.00% and in the student scale being 48.00% further supports the robustness of the scales' unidimensional structure.

The factor loading values for the items in the teacher scale range from .64 to .88, while in the student scale, they range from .58 to .78. Tabachnick and Fidell (2007) consider factor loading values above .45 as significant, whereas Kline (2016) regards values above .60 as high and values between .30 and .59 as moderate. In this study, all items in the teacher scale exhibit factor loading values above .60, indicating high significance. Similarly, in the student scale, 17 items have factor loading values above .60, indicating high significance, while one item has a factor loading of .58, which can be considered moderate. Therefore, these findings suggest that each item contributes to the scale at the desired level of significance.

The relationships between the items were further analyzed using heatmaps, where negative relationships between variables are depicted in red, positive relationships in dark green, and no relationship is indicated by the absence of color (Revelle, 2016). In the heatmaps generated for both scales in this study, it was observed that all items exhibited positive relationships with each other and they were associated with teachers' compliance with professional ethics in their relationships with students.

The psychometric strength of a developed scale is typically assessed to ensure its validity and reliability (Noar, 2003). CFA is a crucial step in this process. In this study, the CFA results for both the teacher scale (RMSEA = .080; CFI = .94; TLI = .93) and the student scale (RMSEA = .072; CFI = .95; TLI = .94) were found to meet the criteria proposed by Hu and Bentler (1999), indicating acceptable results. These findings suggest that the model derived from the developed scales aligns well with data obtained from a similar group, thus confirming the 18-item unidimensional structure of the scales.

Following EFA and CFA, reliability studies were conducted by computing the internal consistency coefficients of the scales. The Cronbach's α coefficients were found to be above .94. It's worth noting that there's no universally agreed-upon cutoff point for Cronbach's α in the literature (Taber, 2018). One of the primary reasons for this variability is the tendency of this coefficient to increase with the number of items in the scale (Taber, 2018). For the scales developed in this study, the internal consistency coefficient for the 18 items significantly exceeded .70. According to George and Mallery (2003), Cronbach's α values above .90 are considered excellent, above .80 are good, above .70 are acceptable, above .60 are questionable, and above .50 are weak. Based on this criterion, both the teacher and student scales exhibit excellent reliability.

The scales were designed for practicality. Both the teacher and student scales have 18 items in a five-point Likert-type format, with no items requiring reverse-coding. The total score ranges from 18.00 to 90.00, reflecting the unidimensional nature of the scales. Total scores can be interpreted as follows: 1.00-1.79= not comply at all, 1.80-2.59= mostly not comply, 2.60-3.39= moderately comply, 3.40 - 4.19 = mostly comply, 4.20 - 5.00 = completely comply.

In conclusion, valid and reliable scales for teachers and students have been successfully developed to assess secondary school teachers' compliance with professional ethics in their relations with students, as stipulated by the MoNE in Türkiye. Both scales are user-friendly and easily interpretable for respondents.

Given the developmental stage of students and their engagement with the subject matter, this study, which focused on teachers and students from secondary schools in a specific province in Türkiye, can be conducted with diverse study groups from other provinces within the nation or from different countries internationally.

For enhanced reliability and validity of future scale development efforts, it's advisable to include an attention check item in the scales.

Scale development studies targeting teachers, students, parents, colleagues, and other stakeholders, focusing on all or specific subcategories of professional ethics set by the MoNE, could be conducted at the preschool, primary and middle school levels. Such studies could offer valuable insights for both policy development and practical implementation.

Author Contribution: First author 30.00%, second author 40.00% and third author 30.00%.

Conflict of Interest: There is no conflict of interest among the authors.

Ethical Statement: In this study, we declare that we have complied with the rules outlined in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" and have not engaged in any actions that violate these rules. We further affirm that all authors have contributed to the study, that there are no conflicts of interest among the authors, and that the authors assume full responsibility for any ethical violations.

Ethical Permission: Ethical permission was obtained from the Social and Human Sciences Ethics Committee of Muğla Sıtkı Koçman University (Date: 09.02.2023, No: 31).

Finance: This research did not receive any financial support.

Data Availability Statement: The data collected during this study are available from the authors upon request.

Use of Artificial Intelligence for Writing Assistance: Authors declare that no artificial intelligence is used for writing assistance.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Öğretmenlerin yerel ve evrensel değerleri gözeterek mesleğini yapabiliyor olması gerekmektedir. Türkiye'de resmi anlamda, bir meslek grubu olarak öğretmenleri de kapsayacak şekilde ilk kez Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2015 yılında Eğitim Öğretim Hizmeti Verenler için Mesleki Etik İlkeler altı başlık altında sunulmuştur (MEB, 2015). MEB tarafından etik ilkelerin belirlenmiş olması, eğitim kurumlarında sunulan hizmetlerin paylaşılan ortak ilkeler doğrultusunda sunulması açısından önemlidir. Bu ilkelerin ne kadarının hayata geçtiğinin izlenmesi için geçerli ve güvenilir veri toplama araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğretmenlerin eğitim hizmeti verenler için belirlenen mesleki etik ilkelerden öğrencilerle ilişkilerde etik ilkelere uygun davranma durumlarını incelemek amacıyla ortaöğretim öğretmen ve öğrencilerine yönelik Öğretmenlerin Öğrenciler ile İlişkilerde Mesleki Etik İlkelere Uygun Davranma Ölçeklerinin geliştirilmesidir.

Yöntem

Öğretmenlerin Öğrenciler ile İlişkilerde Mesleki Etik İlkelere Uygun Davranma Ölçeklerinin geliştirilme sürecinde DeVellis'in (2003) önermiş olduğu ölçek geliştirme aşamaları izlenmiştir.

Çalışma iki aşamada dört farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. İlk çalışma grubunu %95.00 güven aralığında Muğla Menteşe ilçesinden okul türüne dayalı olarak yapılan tabakalı örnekleme (Büyüköztürk vd., 2021; Çıngı, 1994; Karasar, 2019) ile belirlenen farklı orta öğretim kurumlarından, farklı branşlardan n=266 öğretmen ve farklı sınıf düzeylerinden n=427 öğrenci oluşturmuştur. İkinci çalışma grubunu ise, uygun örnekleme (Büyüköztürk vd., 2021) ile, aynı ilin diğer ilçelerdeki farklı ortaöğretim kurumlarından ve branşlardan belirlenen n=216 öğretmen ve farklı sınıf düzeylerinden n=851 öğrenci oluşturmuştur.

İlk aşama verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yüz yüze kâğıt kalem yoluyla, ikinci aşama verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde, hedef kitlenin geniş bir coğrafyada olması nedeniyle teknoloji desteği alınarak ve mümkün olduğunca okullar ziyaret edilerek toplanmıştır.

Taslak ölçeklerin yapı geçerliliğini ortaya koymak için SPSS 22.0 ile Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve JAMOVI 2.2.5 ile Doğrulayıcı Faktör

Analizi (DFA) çalışmaları yapılmış, güvenilirlik için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach-α) hesaplanmıştır.

Bulgular

Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, MEB tarafından yapılan çok taraflı, çok aşamalı ve geniş bir alanyazına dayandırılan çalışmalar incelenmiş, uzman görüşleri alınmış, ikişer öğretmen ve öğrenci ile yüz yüze deneme uygulaması yapılmıştır.

AFA ile elde edilen faktör yük değerleri her iki ölçekten madde çıkarmaya gerek olmadığını, öğretmen ve öğrenci ölçeklerinin 18'er maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıda olduğunu, öğretmen ölçeği için toplam öz değerin 11.80 ve açıklanan toplam varyans oranının %64.00, öğrenci ölçeği için ise bu değerlerin sırasıyla 8.70 ve %48.00 olduğunu göstermiştir. DFA sonucu elde edilen uyum indeksi değerleri de ölçeklerin tek faktörlü yapısını doğrulamıştır.

Cronbach α katsayıları AFA sonunda öğretmen ölçeği için .97, öğrenci ölçeği için .94 ve DFA sonunda her iki ölçek için .96 bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ölçeklerin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla önce AFA yapılmış sonrasında ikinci bir çalışma grubundan elde edilen veriler ile ortaya konulan modelin DFA ile doğrulaması yapılmıştır. AFA çalışmaları her iki ölçeğin de 18 maddeden oluşan tek boyutlu yapıda olduğunu göstermiştir. Her iki ölçekte özdeğeri 1'den büyük tek faktör elde edilmiştir. Ayrıca açıklanan varyans oranının eklenen faktör ile en az %10 artması (Kılıç, 2022) ölçütüne göre de her iki ölçeğin tek boyutlu olduğu görülmüştür. Dolayısıyla çalışmada geliştirilen öğretmen ve öğrenci ölçeklerinin 18 maddelik tek boyutlu yapısı ile basit, kullanıcı dostu ölçekler olduğu söylenebilir. Ayrıca, geliştirilmiş olan öğretmen ölçeğinde tek boyutta açıklanan varyans oranın %64.00, öğrenci ölçeğinde ise %48.00 olması ölçeklerin tek boyutlu yapısının sağlamlığına kanıt oluşturduğu söylenebilir.

Geliştirilmiş olan bir ölçeğin psikometrisinin gücünün teyit edilmesi beklenir (Noar, 2003). Bu süreçte DFA'nın önemli bir rolü vardır. Çalışmada DFA ile elde edilen öğretmen ölçeği (RMSEA= .0795; CFI= .940; TLI = .931) ve öğrenci ölçeği (RMSE =. 0717; CFI =. 946; TLI = .939) uyum indeksi değerlerinin Hu ve Bentler (1999) tarafından önerilen değerler ölçüt alındığında kabul edilebilir sonuçlar verdiği görülmüştür.

Ölçekler için hesaplanan Cronbach α katsayıları .94 ve üzerindedir. Taber (2018) Cronbach α değerinin .70 ve üzerinde olmasının kabul edilebilir olduğu noktasında görüş birliği olduğunu, George ve Mallery (2003) ise .90'nın üzerinde mükemmel olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, her iki ölçeğin güvenilirlik katsayıları bakımından mükemmel oldukları söylenebilir.

Sonuç olarak, Türkiye'de orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin MEB tarafından belirlenmiş olan mesleki etik ilkelerden öğrenciler ile ilişkilerde etik ilkelere uygun davranma durumlarını ölçmek üzere geçerli ve güvenilir öğretmen ve öğrenci ölçeklerinin geliştirildiği söylenebilir.

Çalışmanın ulusal ve uluslararası düzeyde farklı çalışma grupları ile ve MEB (2015) tarafından belirlenmiş olan diğer mesleki etik boyutları ile tekrarlanması ve geliştirilen ölçekler kullanılarak öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uygun davranma durumlarının farklı değişkenler açısından incelendiği uygulamaya ve politika geliştirme süreçlerine temel oluşturan çalışmaların yapılması önerilebilir.

References

Acar Güvendir, M., ve Özer Özkan, Y. (2022). *Tüm yönleriyle* ölçek *geliştirme süreci* (1. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Anastasia, A. (1982). *Psychological testing.* (8th ed.). Mac Millan Pub. Co. Inc.

Anderson, J. C., and Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika, 49*(2), 155-173. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF02294170

Aydın, İ. (2012). *Yönetsel, mesleki ve* örgütsel *etik* (9. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford Press.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı:* İstatistik*, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (28. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2021) *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (30. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Crocker, L.and Algina, J. (1986) *Introduction to classical and modern test theory.* Holt, Rinehart and Winston.

Curran, P. G. (2016). Methods for the detection of carelessly invalid responses in survey data. *Journal of Experimental Social Psychology, 66*(2016), 4-19. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.07.006

Çelebi, N., ve Akbağ, M. (2012). Genel liselerde çalışan öğretmenlerin etik davranışlarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences, 4*(2), 425-441. https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904318.pdf

Çıngı, H. (1994). Örnekleme *kuramı.* Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.

DeVellis, F., R. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.

Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*(1), 25–32. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1711478

Erkuş, A. (2014). *Psikolojide* ölçme *ve* ölçek *geliştirme-I. Temel kavramlar ve işlemler* (2. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.

George, D., and Mallery, P. (2003). S*PSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 11.0 update (4th ed.). Allyn and Bacon.

Gözütok, F. D. (1999). Öğretmen adaylarının etik davranışları. *Ankara* Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32*(1), 83-99. https://dergipark.org.tr/tr/pub/auebfd/issue/39589/468163

Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S., ve Soysal, Ü. H. (2003). *Felsefe sözlüğü.* Bilim ve Sanat Yayınları.

Gündüz, Y., ve Coşkun, Z. S. (2012). Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran* Üniversitesi *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 111-131. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59493/855096

Hambleton, R. K. (2000). Response to Hays et al. and McHorney and Cohen: Emergence of item response modeling in instrument development and data analysis. *Medical Care, 38*(9), II-60–II-65. https://doi.org/10.1097/00005650-200009002-00009

Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods, 1*(1), 104 –121. https://doi.org/10.1177/1094428198001001

Hopkins, D., and Levin, B. (2000). Government policy and school development. *School Leadership and Management, 20*(1), 15-30. https://doi.org/10.1080/13632430068851

Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Huang, J. L., Curran, P. G., Keeney, J., Poposki, E. M., and DeShon, R. P. (2012). Detecting and deterring insufficient effort responding to surveys. *Journal of Business and Psychology*, 27, 99-114. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10869-011-9231-8

Johnson, J. A. (2005). Ascertaining the validity of individual protocols from web-based personality inventories. *Journal of Research in Personality, 39*(1), 103–129. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.09.009

Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi. Kavramlar - ilkeler - teknikler* (34. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kass, R. A., and Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research, 11*(2), 120-138. https://doi.org/10.1080/00222216.1979.11969385

Kılıç, A. F. (2022). Açımlayıcı faktör analizinde boyut sayısına karar verme: Yöntemlere kısa bir bakış. *Pamukkale* Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 51*(Özel sayı), Ö305-Ö318. https://doi.org/10.30794/pausbed.1095936

Kim, J. O., and Mueller, C. W. (1978*). Introduction to factor analysis: What it is and how to do it* (13th ed.). Sage Publications.

Kline, R. B. (2016). *Principle and practice of structural equation modelling* (4th ed.). The Guilford Press

Kuçuradi, İ. (2003). Etik ve etikler. *Türkiye Mühendislik Haberleri*, 423, 7-9. https://ww4.ticaret.edu.tr/icm/wp-content/uploads/sites/121/2020/03/Etik-ve-Etikler.pdf

Kuther, T. L. (2003). A profile of the ethical professor: Student views. *College Teaching*, *51*(4), 153–160. http://dx.doi.org/10.1080/87567550309596431

Manolova, O. (2011). *Mesleki etik ilkelere ilişkin* Türkiye *ve Moldova'daki ilköğretim okulu* öğretmenlerinin *görüşleri.* [Yayınlanmış doktora tezi] Ankara Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

McLaughlin, M. W. (1991). Learning from experience: Lessons from policy implementation. *Educational Policy Analysis*, *9*(2), 171–178. https://doi.org/10.3102/01623737009002

Meade, A. W., and Craig, S. B. (2012). Identifying careless responses in survey data. *Psychological Methods, 17*(3), 437-455. https://doi.org/10.1037/a0028085

MoNE. (2008). Öğretmen *yeterlikleri.* Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MoNE. (2015) *Eğitimciler için mesleki etik ilkeler 2015/21.* http://personel.meb.gov.tr/genelge_gorus_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf

MoNE. (2017) Öğretmenlik *mesleği genel yeterlikleri.* https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf

Noar, S. M. (2003). The role of structural equation modeling in scale development. *Structural Equation Modeling, 10*(4), 622-647. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1004_8

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory.* McGraw-Hill Companies.

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatiksel veri analizi-1* (5. bs.). Kaan Kitabevi.

Özen, F. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ve öğrenci sınıf öğretmenlerinin zamanla öğretmenlik meslek etiği algılarındaki değişme. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *7*(13), 379-397. https://doi.org/10.26466/opus.331158

Reckase, M. D. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. *Journal of Educational Statistics, 4*(3), 207-230. https://doi.org/10.2307/1164671

Revelle, W. (2016). *How to: Use the psych package for factor analysis and data reduction Northwestern University, Department of Psychology.* https://randilgarcia.github.io/smith-r-workshop/factor.pdf

Sakin, A. (2007). *Okul* öncesi öğretmenlerin *mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve* öğretmenlik *tutumlarının incelenmesi.* [Yayınlanmış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson/Allyn and Bacon.

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education, (2018)*48, 1273-1296. https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2

Tarkoçin, S., ve Yıldızhan Bora, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Bingöl ili örneği). *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 101-125. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/612435

Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis, a development and expansion of the vectors of mind.* University of Chicago Press.

Tican Başaran, S., Ekinci, N., ve Arıkan, S. (2017) Öğretim elemanlarının etik ilkelere uygun davranma düzeyi üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi, 7*(3), 197-208. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/41134/497220

TED. (2009). Öğretmen *Yeterlikleri*. https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf

Wheaton, B. (1987). Assessment of fit in overidentified models with latent variables. *Sociological Methods and Research*, *16*(1), 118-154. https://doi.org/10.1177/0049124187016001005

Woods, C. M. (2006). Careless responding to reverse-worded ıtems: Implications for confirmatory factor analysis. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *28*(3), 189–194. https://doi.org/10.1007/s10862-005-9004-7

Worthington, R. L., and Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, *34*(6), 806-838. https://doi.org/10.1177/0011000006288127

Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. İstanbul Üniversitesi İşletme *Fakültesi Dergisi, 46*(Özel Sayı), 74-85. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/369427

Yeşilyurt, E., ve Kılıç, M. E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (60), 471–486. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2567797

Appendices

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERLE İLİŞKİLERDE ETİK İLKELERE UYGUN DAVRANMA DURUMU ÖLÇEĞİ: ÖĞRETMEN FORMU

Meslektaşlarınız olarak, öğretmen arkadaşlarınızın öğrenme öğretme ortamlarındaki davranışlarını göz önünde bulundurarak aşağıdaki etik ilkelere uygun davranma durumunu uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

		Tamamen uygun davranırlar	Büyük oranda uygun davranırlar	Orta düzeyde uygun davranırlar	Büyük oranda uygun davranmazlar	Hiç uygun davranmazlar
Öğrenciler ile ilişkilerde etik ilkeler						
1	Meslektaşlarım, eğitim ve öğretim faaliyetlerini saygı üzerine dayandırırlar.					
2	Meslektaşlarım, öğrencilerini sever, sevdiğini hissettirirler.					
3	Meslektaşlarım, öğrenciyi utandıracak, onurunu kıracak söz ve davranışlardan kaçınırlar.					
4	Meslektaşlarım, öğrencilere iyi örnek (söz, davranış, hal, hareket, görüntüleri vb. ile) olurlar.					
5	Meslektaşlarım, bilgi birikimleriyle öğrencilerde öğrenme isteği/azmi uyandırırlar.					
6	Meslektaşlarım, öğrencilere kötü örnek oluşturacak tutum ve davranışlardan kaçınırlar.					
7	Meslektaşlarım, özellikleri bakımından farklılık gösteren öğrencilere diğerleri gibi anlayış/hoşgörü ile yaklaşırlar.					
8	Meslektaşlarım, mesleğini icra ederken insan haklarına saygı duyarlar.					
9	Meslektaşlarım, bütün öğrencilere adil ve eşit davranırlar.					
10	Meslektaşlarım, öğrencilerin gelişimlerini (fiziksel, duygusal, sosyal, kültürel, ahlaki) gözetirler.					
	Bu maddeyi okuyorsam orta düzeyde uygun davranırlar seçeneğini işaretleyeceğim.					
11	Meslektaşlarım, gelişimleri doğrultusunda öğrencileri ile samimi ve güvene dayalı iletişim kurarlar.					
12	Meslektaşlarım, öğrencileri derslerde kendilerini ifade etmeleri konusunda cesaretlendirirler.					

13	Meslektaşlarım, iyi bireyler (bedenen, ruhen sağlıklı, iyi ahlaklı, kendine güvenen, sorumluluk sahibi) yetiştirmek için gereken çabayı gösterirler.					
14	Meslektaşlarım, öğrencileri ile ilgili gizli bilgileri yasal zorunluluklar ve acil durumlar dışında paylaşmazlar.					
15	Meslektaşlarım, kişisel durumlarını (üzüntü, sıkıntı, mutsuzluk vb.) öğrencilere yansıtmazlar.					
16	Meslektaşlarım, öğrenciyi (beden, ruh sağlığını, fiziksel, sosyal gelişimini, eğitimini vb.) olumsuz etkileyecek şekilde davranmazlar.					
17	Meslektaşlarım, öğrencinin kötü muameleye uğradığını fark ettiğinde gerekli tedbirleri alırlar.					
18	Meslektaşlarım, öğrencinin kötü muameleye uğradığını fark ettiğinde durumu yetkili makamlara bildirirler.					

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİLERLE İLİŞKİLERDE ETİK İLKELERE UYGUN DAVRANMA DURUMU ÖLÇEĞİ: ÖĞRENCİ FORMU

Öğretmenlerinizin öğrenme öğretme ortamlarındaki davranışlarını göz önünde bulundurarak aşağıdaki etik ilkelere uygun davranma durumunu uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

		Tamamen uygun davranırlar	Büyük oranda uygun davranırlar	Orta düzeyde uygun davranırlar	Büyük oranda uygun davranmazlar	Hiç uygun davranmazlar
Öğrenciler ile ilişkilerde etik ilkeler						
1	Öğretmenlerim, eğitim ve öğretim faaliyetlerini saygı üzerine dayandırırlar.					
2	Öğretmenlerim, öğrencilerini sever, sevdiğini hissettirirler.					
3	Öğretmenlerim, öğrenciyi utandıracak, onurunu kıracak söz ve davranışlardan kaçınırlar.					
4	Öğretmenlerim, öğrencilere iyi örnek (söz, davranış, hal, hareket, görüntüleri vb. ile) olurlar.					
5	Öğretmenlerim, bilgi birikimleriyle öğrencilerde öğrenme isteği/azmi uyandırırlar.					
6	Öğretmenlerim, öğrencilere kötü örnek oluşturacak tutum ve davranışlardan kaçınırlar.					

7	Öğretmenlerim, özellikleri bakımından farklılık gösteren öğrencilere diğerleri gibi anlayış/hoşgörü ile yaklaşırlar.					
8	Öğretmenlerim, mesleğini icra ederken insan haklarına saygı duyarlar.					
9	Öğretmenlerim, bütün öğrencilere adil ve eşit davranırlar.					
10	Öğretmenlerim, öğrencilerin gelişimlerini (fiziksel, duygusal, sosyal, kültürel, ahlaki) gözetirler.					
	Bu maddeyi okuyorsam orta düzeyde uygun davranırlar seçeneğini işaretleyeceğim.					
11	Öğretmenlerim, gelişimleri doğrultusunda öğrencileri ile samimi ve güvene dayalı iletişim kurarlar.					
12	Öğretmenlerim, öğrencileri derslerde kendilerini ifade etmeleri konusunda cesaretlendirirler.					
13	Öğretmenlerim, iyi bireyler (bedenen, ruhen sağlıklı, iyi ahlaklı, kendine güvenen, sorumluluk sahibi) yetiştirmek için gereken çabayı gösterirler.					
14	Öğretmenlerim, öğrencileri ile ilgili gizli bilgileri yasal zorunluluklar ve acil durumlar dışında paylaşmazlar.					
15	Öğretmenlerim, kişisel durumlarını (üzüntü, sıkıntı, mutsuzluk vb.) öğrencilere yansıtmazlar.					
16	Öğretmenlerim, öğrenciyi (beden, ruh sağlığını, fiziksel, sosyal gelişimini, eğitimini vb.) olumsuz etkileyecek şekilde davranmazlar.					
17	Öğretmenlerim, öğrencinin kötü muameleye uğradığını fark ettiğinde gerekli tedbirleri alırlar.					
18	Öğretmenlerim, öğrencinin kötü muameleye uğradığını fark ettiğinde durumu yetkili makamlara bildirirler.					

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Çocuk Kulüplerine İlişkin Görüşleri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayhan KANDEMİR[1]

1 Dr., MEB, ayh_81@hotmail.com., ORCID: 0000-0002-2565-4292

Gönderilme Tarihi: 15.08.2024 Kabul Tarihi: 03.12.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1533558

Atıf: "Kandemir, A. (2025). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çocuk kulüplerine ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim, 54*(245), 391-422. DOI: 10.37669/milliegitim.1533558"

Öz

Bu araştırmanın amacı okul yönetici ve öğretmenlerinin çocuk kulüplerine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Bolu merkez ilçede okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 12 yönetici ve 12 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan olgubilim (fenomeloji) yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacının hazırladığı yarı-yapılandırılmış görüşme formlarına yer verilmiş, verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda yönetici ve öğretmenler çocuk kulüplerinin velileri; kulüplerin ekonomik olması, güvenli bir ortam olması, öğrencileri ise akademik başarıyı arttırması, farklı alanlarda gelişim fırsatı sunması gibi yönlerden olumlu etkilediği görüşünü belirtmişlerdir. Bunun yanında yönetici ve öğretmenler çocuk kulüplerinin velileri; maddi zorluk yaratma, çocuğu ile yeterince vakit geçirememe, öğrencileri ise okulda uzun süre kalma/sıkılma gibi konularda olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Çocuk kulüplerine yönelik yönetici ve öğretmenler; iş yükünün artması, ekonomik ve akademik sorunlar, disiplin sorunları gibi başlıklar altında farklı sorunlarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Çocuk kulüplerinin etkililiği ve verimliliğini arttırmaya yönelik yönetici ve öğretmenlerin; kulüp ücretlerinin arttırılması, okul öncesi okullara branş (resim, müzik, beden eğitimi gibi) öğretmenlerinin atanması, seviye sınıflarının olması, farklı sınıftaki öğrencilerin aynı sınıfta olmaması, belirli bir planın olması gibi görüşlere sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *çocuk kulübü, okul, öğretmen, yönetici, veli*

Views of School Administrators and Teachers Regarding Children's Clubs

Abstract

This study aimed to explore the views of school administrators and teachers regarding children's clubs. The study group consisted of 12 administrators and 12 teachers working in preschool, primary, and secondary schools in the central district of Bolu during the 2023-2024 academic year. The phenomenological research method, a qualitative approach, was used in the study. Data were collected through semi-structured interview forms developed by the researcher. Descriptive analysis and content analysis were employed to analyze the data. The study revealed that administrators and teachers believe children's clubs positively affect parents by being economical, providing a safe environment, and positively impact students by enhancing academic achievement and offering opportunities for development in various areas. On the other hand, they noted that children's clubs can negatively affect parents by creating financial difficulties and reducing the time they can spend with their children, while students may experience boredom or feel overburdened by staying at school for extended periods. Administrators and teachers reported facing several challenges related to children's clubs, such as increased workloads, economic and academic issues, and discipline problems. To enhance the effectiveness and efficiency of these clubs, they suggested increasing club fees, assigning subject-specific teachers (such as art, music, and physical education) to preschool clubs, creating level-based classes, ensuring students from different grades are not in the same class, and establishing a clear plan for the clubs.

Keywords: *children's club, school, teacher, administrator, parent*

Giriş

Günümüzde gelişmiş ülke olmak için sürdürülen etkinliklerden birisinin eğitim olduğu görülmektedir. Eğitim bireyin yanında devletlerin bilimsel, sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına olanak sağlaması nedeniyle önemli bir araç olarak kabul edilmektedir (Bowen, 1980; akt. Şener, 2018). Çünkü eğitim; toplumsal yaşamın ve gelişmeyi destekleyecek değerlerin ortaya koyulmasından, var olan değerlerin korunmasından, eski ve yeni değerlerin kaynaştırılmasından sorumlu görülmektedir (Koluman, 2022). Toplumlar sosyal, kültürel ve ekonomik yönlerden ilerleyerek ihtiyaçlarını nitelikli olarak gerçekleştirmeyi amaçlamakta ve bu amaçları ortaya koymak için de eğitimi önemli görmektedir (Akdoğdu ve Uşun, 2017). Görüldüğü gibi yaşadığımız dönemde toplumların devamı ve kalkınmaları eğitimli insanlarla mümkün olduğu için eğitimin insan ve toplum geleceğine yapılan önemli bir yatırım olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte çağın gereklerine bağlı olarak eğitimden beklentilerin de zamanla değiştiği görülmektedir (Şahin vd., 2022). Bu amaçla bireyler mümkün oldukça kaliteli eğitim veren okulları tercih etmeye çalışmakta, okul dışı akademik başarıyı artırıcı çalışmalara önem vermektedir (Şahan, 2011). Ancak kaliteli eğitimin yeri

geldiğinde eğitim maliyetlerini de artırdığı, bazı velilerin bu eğitim maliyetlerini karşılamada zorlandığı düşünülebilir. Bu durumun velileri farklı arayışlara iterek ekonomik ve kaliteli eğitim için arayışlara sürüklediği söylenebilir.

Türkiye de sosyal devlet anlayışı kapsamında eğitimi zorunlu ve ücretsiz olarak halkına sunmakta, eğitime tüm bireylerin eşit ulaşması için çaba göstermektedir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961; İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Bu amaçla ders kitaplarının ücretsiz dağıtımı (https://mevzuat.meb.gov.tr; https://www.aa.com.tr/tr), okul olmayan yerleşim yerlerindeki öğrencilerin en yakın okullara taşınması (Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği, 2014), destekleme ve yetiştirme kurslarının açılması (Millî Eğitim Bakanlığı Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi, 2024) gibi çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Bunlara ek olarak son yıllarda öğrencilerin kendilerini farklı amaçla yetiştirebilecekleri, okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerini kapsayan "çocuk kulüpleri" uygulaması önem kazanmaya başlamıştır. Çocuk kulüplerinin amacının yönergede; *"...Bakanlığa bağlı resmî/özel okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim kurumlarına devam eden çocukların, eğitim saatleri dışındaki zamanlarda ilgi alanlarına yönelik sosyal, kültürel, sanatsal, sportif ve bilimsel alanlarda eğitimlerinin ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi..."* olarak ortaya koyulduğu anlaşılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi, 2022:1). Çocuk kulüplerine katılım isteğe bağlı olup kulüplerde sosyal, sportif ve akademik çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Kulüp çalışmaları kapsamında velilerden devletin belirlediği şekilde belli bir ücret alınmakta, alınan ücret öğretmen, okul yönetimi, okul aile birliği gibi alanlara belli oranda paylaştırılmaktadır. Çocuk kulüplerinin genel olarak hafta içi ders sonraları yapıldığı görülmekte, günlük 2 saatten az, 6 saatten fazla olamayacağı, en geç 18.30'da sonlandırılacağı yönetmelikle düzenlenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi, 2022). Çocuk kulüplerinin yürütülmesinde yönetim kurulunun aktif olduğu ve yönetim kurulunun Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi'nde (2022:4) *"Çocuk kulübü yönetim kurulu; okul müdürünün başkanlığında bir müdür yardımcısı, kulüpte görevli bir öğretmen veya koordinatör öğretmen, çocuklarını kulübe kaydettirenler arasından okul yönetimince belirlenen bir veli ile okul aile birliği başkanı veya*

muhasip üyesinden oluşur…" biçiminde oluşturulduğu görülmektedir. İlaveten yönetmelikte yönetim kurulunun; kulüp etkinlik ve ücretlerini belirleme, kulüp gelir ve giderlerini kayıt etme, gelirleri usule uygun harcama gibi birçok görev ve sorumluluğu da yer almaktadır.

Çocuk kulüplerinin verimli şekilde uygulanmasında, başta yönetim kurulu, yönetici ve öğretmenler olmak üzere veli ve öğrencilere de farklı görev ve sorumluluklar düştüğü söylenebilir. Bu görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde yeri geldiğinde aksaklıklar ortaya çıkmakta, bu durum da kulüplerin verimliliğini olumsuz olarak etkileyebilmektedir. İlgili alan yazını incelendiğinde benzer çalışmaların (Ekici vd., 2009; Jeno, 2020; Karaküçük, 1999; Yılmaz vd., 2022; Yolcu vd., 2017) olduğu fakat konuya yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmüş, bu nedenle yapılacak çalışmaların önemli olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle çocuk kulüplerinin işleyişinde başat rol oynayan yönetici ve öğretmenlerin gözünden çocuk kulüplerinin olumlu yanlarının yanında özellikle aksayan ve eksik yönlerinin ortaya konulması önemli görülmektedir. Böylece çocuk kulüplerinin daha verimli hâle getirilmesine yönelik görüşler ortaya koyularak kulüplerin öğrencilere daha faydalı hâle getirilmesi hedeflenmektedir. İlaveten elde edilen sonuçlar bağlamında hem çocuk kulüpleri bağlamında karar vericilere hem de ilgili alan yazınına katkı sunulması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okul yöneticileri ve öğretmenlerin çocuk kulüplerine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla;

1- Sizce çocuk kulüpleri öğrenci ve velileri nasıl etkilemektedir? Kulüplerin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

2- Çocuk kulübü uygulamalarında ne gibi sorunlarla karşılaştınız? Bu sorunların nedenleri nelerdir?

3- Çocuk kulüplerinin etkililiği ve verimliliğini artırmak için önerileriniz nelerdir? Sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çocuk kulüplerine yönelik yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin ortaya koyulmasının amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırmalardan birisi olan olgubilim (fenemoloji) deseni kullanılmıştır. Fenemoloji farkına varılmış fakat derinlemesine bir anlayışa ulaşılamayan olgulara odaklanmış (Büyüköztürk vd., 2014) bir araştırma modeli olarak açıklanabilir. Fenomoloji duygusal, etkili ve çoğunlukla insan deneyimlerinin ortaya koyulması için uygun nitel araştırma türü olarak bilinmektedir (Merriam, 2015).

Çalışma Grubu

2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Bolu merkez ilçede okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda çalışan, gönüllü 12 yönetici (müdür/müdür yardımcısı) ve 12 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında katılımcı yönetici ve öğretmenlerin görev yaptığı okullarda çocuk kulübü çalışmalarının yapılmasına dikkat edilmiştir. Bolu merkez ilçede bu şartlara uyan yönetici ve öğretmen sayısının sınırlı olması gerekçesiyle araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2011) uygun örnekleme yönteminin araştırmacılara zaman ve maddi açıdan avantaj kazandıran bir yöntem olduğunu dile getirirken Ekiz (2009) uygun örnekleme yönteminin çalışma kapsamında yer alan kişi ya da kişilere ulaşma ve çalışmaya dâhil edilmesini kolaylaştıran bir model olduğunu dile getirmiştir.

Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyeti	Kıdem	Görev Yaptığı Okul Türü	Eğitim Düzeyi	Katılımcı	Cinsiyeti	Kıdem	Görev Yaptığı Okul Türü	Eğitim Düzeyi
Y1	Kadın	21-30 yıl	Okul Öncesi	Lisans	Ö1	Kadın	21-30 yıl	Okul Öncesi	Lisans
Y2	Erkek	21-30 yıl	Okul Öncesi	Lisans	Ö2	Kadın	11-20 yıl	Okul Öncesi	Lisans
Y3	Erkek	21-30 yıl	Okul Öncesi	Yüksek Lisans	Ö3	Kadın	21-30 yıl	Okul Öncesi	Lisans
Y4	Kadın	11-20 yıl	Okul Öncesi	Lisans	Ö4	Erkek	1-10 yıl	Okul Öncesi	Lisans
Y5	Kadın	21-30 yıl	İlkokul	Lisans	Ö5	Kadın	21-30 yıl	İlkokul	Lisans
Y6	Erkek	11-20 yıl	İlkokul	Yüksek Lisans	Ö6	Erkek	21-30 yıl	İlkokul	Lisans
Y7	Erkek	31 yıl ve üzeri	İlkokul	Lisans	Ö7	Erkek	21-30 yıl	İlkokul	Lisans
Y8	Kadın	21-30 yıl	İlkokul	Lisans	Ö8	Kadın	1-10 yıl	İlkokul	Lisans
Y9	Erkek	21-30 yıl	Ortaokul	Lisans	Ö9	Kadın	11-20 yıl	Ortaokul	Lisans
Y10	Erkek	21-30 yıl	Ortaokul	Yüksek Lisans	Ö10	Erkek	11-20 yıl	Ortaokul	Lisans
Y11	Erkek	11-20 yıl	Ortaokul	Yüksek Lisans	Ö11	Erkek	21-30 yıl	Ortaokul	Lisans
Y12	Erkek	11-20 yıl	Ortaokul	Lisans	Ö12	Kadın	21-30 yıl	Ortaokul	Lisans

Tablo incelendiğinde katılımcıların 12'sinin yönetici 12'sinin öğretmen; 11'inin kadın 13'ünün erkek; 2'sinin 1-10 yıl, 7'sinin 11-20 yıl, 14'ünün 21-30 yıl, 1'inin ise 31 yıl ve üzeri kıdem sahibi olduğu; 8'inin okul öncesi, 8'inin ilkokul, 8'inin ortaokul düzeyi okullarda görev yaptığı; 20'sinin lisans 4'ünün ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çocuk kulüplerine ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacı yarı-yapılandırılmış görüşme formu

hazırlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği belirli düzeyde standartlık taşıması ve ilaveten esnekliği nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına uygun bir teknik görünümü taşımaktadır (Türnüklü, 2000). Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özellikleri, ikinci bölümde ise katılımcıların çocuk kulüplerine yönelik görüşlerini içeren üç soru yer almaktadır. Çalışmada geçerlilik ve güvenirliği sağlamak için literatür taraması yapılarak sorular oluşturulmuş, alanda uzman iki doktor öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak soruların iç geçerliliğin sağlanması yoluna gidilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda son şekli verilen soruların açık ve anlaşılır olma durumunu ortaya koymak amacıyla çalışma grubu içinde olmayan üç öğretmen ve üç yöneticiye sorular yöneltilmiştir. Uygulama sonucunda soruların amaca uygun, açık, anlaşılır olduğu görülmüş ve asıl uygulamaya geçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışma için gerekli verileri toplamak amacıyla Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2024/83 protokol No.lu izin alınmıştır. Alınan izin akabinde katılımcıların uygun oldukları zamanlarda görüşmeler yapılmış ve araştırma soruları katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcılara araştırmanın hiçbir aşamasında kimliklerinin ortaya koyulmayacağı söylenmiş böylece katılımcıların daha gerçekçi görüş belirtmelerinin önü açılmıştır. Alınan yanıtlar araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmış ve görüşmeler yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Elde edilen verilerin teyit edilmesi amacıyla yazılı olarak kayıt altına alınan veriler görüşü alınan katılımcılara yeniden okunmuş ve görüşmeler sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizi aşamasında nitel veri analizlerinden içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizinde, verilerin ortaya koyulmasına olanak sağlayacak kavram ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. İlaveten betimsel analiz sürecinde ulaşılan veriler özetlenerek yorumlanma yoluna gidilirken, içerik analizi sürecinde detaylı bir çalışma yapılarak yeni kavramların ortaya koyulması (Neuman, 2012; akt. Çevik Kılıç, 2016), araştırılan konu bağlamında yapılması planlanan çalışmalara rehber olmak ve konuya yönelik genel yönelimi ortaya koymak amaçlanmaktadır (Ültay vd., 2021). Buna karşın betimsel analiz aşamasında elde edilen görüşlerin eksiksiz ortaya koyulması nedeniyle birebir alıntılar çoğunlukla yer almakta, bu sayede

verilerin düzgün yorumlanarak araştırmacılara ulaştırılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmanın inandırıcılığının artırılması sürecinde ulaşılan bulguların tutarlılığının sağlanması amaçlanmış bu amaçla farklı bir araştırmacının da ulaşılan verileri yorumlaması sağlanmıştır. Değerlendirme sonucunda sonuçlar karşılaştırılmış, kodlamalarda araştırmacıların benzer sonuçlar elde ettiği anlaşılmış ve böylece verilerin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında elde edilen veriler frekansla ortaya koyulmuş ve böylece tekrar edilme sıklığı ortaya koyulmuştur. Frekanslar bir görüşün tekrar edilme sıklığını göstermekte olup bir katılımcının birden fazla görüşü olabileceği için 100'e tamamlanmamıştır. Çalışmaya katılan yöneticiler Y1, Y2…, öğretmenler ise Ö1,Ö2… biçiminde kodlanmış ve katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur.

Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin çocuk kulüplerinin öğrenci ve velileri etkileme durumuna yönelik görüşleri çalışmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır.

Tablo 2

Çocuk Kulüplerinin Öğrenci ve Velileri Etkileme Durumuna Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Okul Öncesi)

	Yönetici Görüşleri	f	Öğretmen Görüşleri	f
Öğrencileri	Olumlu		Olumlu	
	İlgi ve yetenekleri erken yaşta ortaya çıkıyor.	4	Kaliteli zaman geçiriyorlar.	2
	Farklı branştan öğretmenlerle çalışma fırsatı buluyor.	3	Farklı branştan öğretmenlerle çalışma fırsatı buluyor.	2
	Öz bakım becerileri artıyor.	1	Öz güvenleri artıyor.	1
	Öz güvenleri artıyor.	1	Zararlı alışkanlıklardan uzak duruyor.	1
	Olumsuz		Olumsuz	
	Okulda çok uzun kalıyor /Sıkılıyor.	3	Ailesi ile yeteri kadar vakit geçiremiyor.	3
	Fiziksel alan yetersiz.	1	Farklı öğretmenlere alışmakta zorlanıyor.	1
	Kulüp öğretmenlerinin eğitimi yetersiz.	1	Fiziksel olarak yoruluyor.	1
	Gruplar kalabalık.	1		

Velileri	Olumlu		Olumlu	
	Çocuğu için güvenli bir ortam.	4	Çocuğu için güvenli bir ortam.	4
	Ekonomik olarak avantaj sağlıyor.	3	Ekonomik olarak avantaj sağlıyor.	2
	Çocuğunun ilgi ve yeteneklerini erken öğreniyor.	1	Çocuğunun eğitimi için kaliteli bir ortam	2
	Çocuğunun ödevleri konusunda yardım alıyor.	1	Kendisine vakit ayırabiliyor.	1
	Mesai saatleri için uygun.	1	Olumsuz	
	Çocuğu enerjisini atma olanağı buluyor.	1	Çocuğu ile vakit geçiremiyor.	2
	Olumsuz		Maddi zorluk yaratıyor.	1
	Olumsuz yanı yok.	2	Olumsuz yanı yok.	1
	Maddi zorluk yaratıyor.	1		
	Çocuğu ile vakit geçiremiyor	1		
	Mesai saatleri için uygun değil.	1		

Tablo 2'de çocuk kulüplerinin veli ve öğrencileri etkileme durumlarına yönelik okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde yöneticiler öğrencilere yönelik en fazla "İlgi ve yetenekleri erken yaşta ortaya çıkıyor." (f=4), velilere yönelik "Çocuğu için güvenli bir ortam." (f=4) olumlu görüşlerini dile getirirken; öğrencilere yönelik "Okulda çok uzun kalıyor /Sıkılıyor." (f=3), velilere yönelik "Olumsuz yanı yok." (f=2) olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ise öğrencilere yönelik "Kaliteli zaman geçiriyorlar." (f=2), Farklı branştan öğretmenlerle çalışma fırsatı buluyor." (f=2), velilere yönelik "Çocuğu için güvenli bir ortam." (f=4) görüşlerini dile getirirken; öğrencilere yönelik "Ailesi ile yeteri kadar vakit geçiremiyor." (f=3), velilere yönelik ise "Çocuğu ile vakit geçiremiyor." (f=2) olumsuz görüşlerini en fazla dile getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılara yönelik direkt görüşlere; *"Öğrencilerin yeteneklerini ve ilgi alanlarını erken yaşta keşfetmek için faydalı… Bazı öğrenciler için bu süre çok fazla. İlgisini çekmeyen bir durum olursa öğrenci sıkılıyor." (Y1), "Maddi yönden özel kurumlara göre çok avantajlı. Eğitim saatleri velinin çalışma saatlerine uygun. Çocuk için güvenli bir ortam. Velinin gözü arkada kalmıyor." (Y4), Çocuklar kaliteli vakit geçiriyorlar. Kendilerini ifade etme becerileri gelişiyor fakat çocuklar uzun süre okulda kaldığı için yoruluyor" (Ö1), "Çalışan*

*veliler için güvenli bir ortam. Ücret olarak da velilere avantaj sağlıyor. Fakat veli çocuğundan uzun süre ayrı kalıyor."(*Ö2) örnek verilebilir.

Tablo 3

Çocuk Kulüplerinin Öğrenci ve Velileri Etkileme Durumuna Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (İlkokul)

	Yönetici Görüşleri	f	Öğretmen Görüşleri	f
Öğrencileri	Olumlu		Olumlu	
	Planlı çalışıyor.	3	Farklı alanlarda kendini geliştiriyor.	3
	Sosyal-sportif yönden gelişiyor.	2	Akademik gelişim sağlıyor.	3
	Kişilik özellikleri olumlu yönde gelişiyor.	1	Okul dışı etkinlikler için zaman buluyor.	1
	Olumsuz		Olumsuz	
	Olumsuz yanı yok.	4	Olumsuz yanı yok.	3
			Uzun süre okulda kalıyor.	1
Velileri	Olumlu		Olumlu	
	Çocuğu için güvenli bir ortam.	2	Çocuğu için güvenli bir ortam.	2
	Ekonomik olarak avantaj sağlıyor.	2	Ekonomik olarak avantaj sağlıyor.	2
	Mesai saatleri için uygun.	2	Çocuğunun ödev takibi kolaylaşıyor.	2
	Çocuğu farklı alanlarda gelişim imkânı buluyor.	1	Mesai saatleri için uygun.	1
	Olumsuz		Çocuğu akademik gelişim sağlıyor.	1
	Olumsuz yanı yok.	3	Olumsuz	
	Maddi zorluk yaratıyor.	1	Olumsuz yanı yok.	3
			Veli ödev takibi yapmıyor.	1

Tablo 3'te çocuk kulüplerinin veli ve öğrencileri etkileme durumlarına yönelik ilkokul yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde yöneticiler öğrencilere yönelik en fazla "Planlı çalışıyor." (f=3), velilere yönelik "Çocuğu için güvenli bir ortam." (f=2), "Ekonomik olarak

avantaj sağlıyor.” (f=2), Mesai saatleri için uygun.” (f=2) olumlu görüşlerini dile getirirken; öğrenci (f=4) ve velilere (f=3) yönelik “Olumsuz yanı yok.” görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ise öğrencilere yönelik “Farklı alanlarda kendini geliştiriyor.” (f=3), “Akademik gelişim sağlıyor.” (f=3), velilere yönelik “Çocuğu için güvenli bir ortam.” (f=2), “Ekonomik olarak avantaj sağlıyor.” (f=2), “Çocuğunun ödev takibi kolaylaşıyor.” (f=2) olumlu görüşlerini dile getirirken; öğrenci (f=3) ve velilere (f=3) yönelik “Olumsuz yanı yok.” görüşlerini en fazla dile getirmişlerdir.

Katılımcılara yönelik direkt görüşlere; *“Öğrenci okulda işini planlı yapmayı öğreniyor… Olumsuz yanı yok. Çünkü öğrenci isteğe bağlı geliyor. Zorunlu değil.” (Y5), “Ekonomik olarak veliye kolaylık sağlıyor. Çocuğu için güvenli bir ortam… Yeri geldiğinde ekonomik olarak zorluk yaşayabiliyor.” (Y8), “Öğrencileri akademik ve sosyo-kültürel yönden olumlu etkiliyor… Buna karşın okulda uzun süre kalmaları özellikler birinci sınıfları olumsuz etkiliyor.” (Ö7), “Çalışan veli için ödev sorumluluğu ortadan kalkıyor… Ekonomik açıdan veliye avantaj sağlıyor ve veli için güvenli bir ortam. Veli için olumsuz bir yanı yok.”* (Ö5) görüşleri örnek verilebilir.

Tablo 4

Çocuk Kulüplerinin Öğrenci ve Velileri Etkileme Durumuna Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Ortaokul)

	Yönetici Görüşleri	f	Öğretmen Görüşleri	f
Öğrencileri	Olumlu		Olumlu	
	Akademik başarısı artıyor.	4	Akademik başarısı artıyor.	2
	Devamsızlık sorunu yaşanmıyor.	2	Ödevlerini bilinçli yapıyor.	2
	Ailesine vakit ayırabiliyor.	1	Farklı alanlarda kendini geliştiriyor.	1
			Güvenli bir ortamda kalıyor.	1
	Olumsuz		Olumsuz	
	Olumsuz yanı yok.	2	Okulda çok uzun kalıyor /Sıkılıyor.	4
	Okulda çok uzun kalıyor / Sıkılıyor.	2	Seviye grupları yok.	1
			Olumsuz yanı yok.	1

Velileri	Olumlu		Olumlu	
	Çocuğu için güvenli bir ortam.	3	Çocuğu için güvenli bir ortam.	4
	Ekonomik olarak avantaj sağlıyor.	3	Ekonomik olarak avantaj sağlıyor.	2
	Mesai saatleri için uygun.	2	Çocuğu farklı alanlarda gelişim imkânı buluyor.	1
	Çocuğu akademik olarak gelişiyor.	1	Çocuğunun ödev yükü azalıyor.	1
	Çocuğunun ödev yükü azalıyor.	1	Çocuğu kaliteli öğretmenlerden ders alıyor.	1
	Çocuğunun ailesine vakti kalıyor.	1	Olumsuz	
	Olumsuz		Olumsuz yanı yok.	3
	Olumsuz yanı yok.	4	Maddi zorluk yaratıyor.	1
			Çocuğu ile vakit geçiremiyor.	1

Tablo 4'te çocuk kulüplerinin veli ve öğrencileri etkileme durumlarına yönelik ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde yöneticiler öğrencilere yönelik en fazla "Akademik başarısı artıyor." (f=4), velilere yönelik "Çocuğu için güvenli bir ortam." (f=3), "Ekonomik olarak avantaj sağlıyor." (f=3) olumlu görüşlerini dile getirirken; öğrencilere yönelik "Olumsuz yanı yok." (f=2), "Okulda çok uzun kalıyor /Sıkılıyor." (f=2), velilere yönelik "Olumsuz yanı yok." (f=4) görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ise öğrencilere yönelik en fazla "Akademik başarısı artıyor." (f=2), "Ödevlerini bilinçli yapıyor." (f=2), velilere yönelik "Çocuğu için güvenli bir ortam." (f=4) olumlu görüşlerini dile getirirken; öğrencilere yönelik "Okulda çok uzun kalıyor/Sıkılıyor." (f=4), velilere yönelik ise "Olumsuz yanı yok." (f=3) olumsuz görüşlerini en fazla dile getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılara yönelik direkt görüşlere; *"Sorumluluk sahibi ve aile takibi olmayan öğrencilerin ödevlerini zamanında yapması konusunda önemli katkı sunuyor. Ücretli olduğu için devamsızlık sorunu yaşamıyoruz. Buna karşın yedi dersin üzerine iki ders daha yapılması öğrencileri sıkabiliyor." (Y11), "Veli çocuğunun eksik yönlerini giderme fırsatı buluyor. Ekonomik olarak sorun yaşamıyor. Mesai saatleri ile kulüp saatleri uygun. Bu nedenle olumsuz yanı yok." (Y10), "Başarılı öğrenciler için kulüpler öğrencilerin başarılarını*

arttırıyor… Ödev görevini eve bırakmadan kulüpte bilinçli olarak yerine getiriyor...” (Ö9), “Çalışanı iş çıkışına kadar güvenli bir ortama bırakma imkânı buluyor. Çocuğunun farklı yönlerden gelişmesi için fırsat buluyor. Maddi yönden avantaj sağlıyor. Çocukları işinin ehli olan öğretmenlerden ders alıyor. Buna karşın veliler çocukları ile yeterince vakit geçiremiyor.” (Ö11) görüşleri örnek verilebilir.

Yönetici ve öğretmenlerin çocuk kulübü uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve nedenlerine yönelik görüşleri çalışmanın ikinci alt problemini oluşturmaktadır.

Tablo 5

Çocuk Kulübü Uygulamalarında Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Nedenleri

Görevi	Okul Türü	İfadeler	f
Yönetici	Okul Öncesi	İş yükü arttı. Çünkü	
		Ayrı bütçe, ayrı hesap gerektiriyor.	2
		Personel sorunu yaşıyoruz. Çünkü	
		Yetişmiş öğretici ve personel bulmakta zorlanıyoruz.	2
		Bazı öğretmenler kulüpleri yarıda bırakıyor.	1
		Ekonomik sorunlar yaşıyoruz. Çünkü	
		Ücretleri toplamada sorun yaşıyoruz.	2
		Maliyetleri velilere anlatmakta zorlanıyoruz.	1
		Alınan ücretler maliyetleri karşılamada yetersiz kalıyor.	1
		Diğer. Çünkü	
		Bazı öğrenciler disiplin sorunu çıkarıyor.	1
		Fiziksel yetersizlik yaşıyoruz.	1
	İlkokul	İş yükü arttı. Çünkü	
		Mali işleri yerine getirmede zorluklar yaşanabiliyor.	2
		Ekonomik sorunlar yaşıyoruz. Çünkü	
		Toplanan ücretler yetersiz	2
		Ücretleri toplamada sorunlar yaşıyoruz.	1
		Personel sorunu yaşıyoruz. Çünkü	
		Temizlik personeli ile sorun yaşayabiliyoruz.	1
		Bazı öğretmenler özenli davranmıyor.	1
		Diğer; Çünkü	
		Fiziksel yetersizlik yaşıyoruz.	2

Yönetici	Ortaokul	İş yükü arttı. Çünkü	
		Mali işleri yerine getirmede zorluklar yaşanabiliyor.	4
		Ekonomik sorunlar yaşıyoruz. Çünkü	
		Ücretleri toplamada sorun yaşıyoruz.	4
		Personel sorunu yaşıyoruz. Çünkü	
		Bazı öğretmenler isteksiz davranıyor.	2
		Bazı öğretmenler kursları yarıda bırakıyor.	
		Diğer; Çünkü	
		İçerik yönünden sorun yaşıyoruz.	1

Tablo 5'te çocuk kulübü uygulamalarında yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ve nedenlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde farklı kademelerdeki (okul öncesi, ilkokul, ortaokul) yöneticilerin "İş yükünün artması, personel ve ekonomik sorunlar yaşama" başlıklarında sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bunlara ilaveten tablo incelendiğinde okul öncesi (f=1) ve ilkokul (f=2) yöneticilerinin "Fiziksel yetersizlik yaşıyoruz." görüşünü, okul öncesi yöneticilerinin "Bazı öğrenciler disiplin sorunu çıkarıyor." (f=1), ortaokul yöneticilerinin "İçerik yönünden sorun yaşıyoruz." (f=1) görüşlerini de dile getirdikleri anlaşılmaktadır.

Katılımcılara yönelik direkt görüşlere *"Okulda iş yükü artıyor. Aidatları toplama, okul aile birliği hesaplarını işleme ve ayrı defterler tutma gibi sorumluluklar ek yük getiriyor." (Y1), "En büyük sorun ücret yetersizliği. Öğretmen emeğinin karşılığını alamıyor. Ücretler düşük Bu nedenle öğretmenler kulüp açmıyor." (Y5), "Bazı öğretmenler ücret yetersiz olduğu için kulüplerde isteksiz davranıyor. İlaveten kulüp çalışmalarında içerik yönünden sorunlar yaşıyoruz. Ödev mi?, Etkinlik mi?, Konu anlatımı mı?..."* (Y11) örnek verilebilir.

Tablo 6

Çocuk Kulübü Uygulamalarında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Nedenleri

Görevi	Okul Türü	İfadeler	f
Öğretmen	Okul Öncesi	Ekonomik sorunlar yaşanıyor. Çünkü	
		Ücretleri toplamak sorun yaratıyor.	2
		Maliyetleri velilere anlatmakta zorlanıyoruz.	1
		Alınan ücretler maliyetleri karşılamada yetersiz kalıyor.	1
		Disiplin sorunları yaşanıyor. Çünkü	
		Kulüp öğretmenleri ile ders öğretmenlerinin farklı kuralları var.	2
		Bazı öğrenciler sıkıldığı için dersin düzenini bozuyor.	1
		Velilerle sorunlar yaşanıyor. Çünkü	
		Bazı veliler ukala/bilmiş tavır sergiliyor.	1
		Veli ve öğretmen arasında fikir ayrılığı yaşanıyor.	1
	İlkokul	İş yükümüz arttı. Çünkü	
		Ders çıkışı öğretmen ve öğrenci için yorucu oluyor.	3
		Evimize vakit ayıramıyoruz.	1
		Ekonomik sorunlar yaşanıyor. Çünkü	
		Ücretler yetersiz kalıyor.	2
		Velilerden para toplamak sorun yaratıyor.	1
		Diğer; Çünkü	
		Bazı öğrenciler disiplin sorunu yaratıyor.	1
		Bazı öğrenciler derste isteksiz ve pasif davranıyor.	1
		Sorun yaşamadım.	1

Öğretmen	Ortaokul	Ekonomik sorunlar yaşanıyor. Çünkü	
		Ücretler yetersiz kalıyor.	3
		Akademik sorunlar yaşıyoruz. Çünkü	
		Sınıfların karışık olması başarıyı düşürüyor.	3
		Belirli bir çerçeve planı yok.	2
		Seviye sınıfı olmadığı için bazı öğrenciler sınıf seviyesini takip edemiyor.	2
		Öğrencilerin kulüpten beklentileri birbirinden farklı.	1
		Diğer. Çünkü	
		İsteksiz olan öğrenciler disiplin sorunu yaşatıyor.	2
		Ders sonrası yorucu oluyor.	1

Tablo 6'da çocuk kulübü uygulamalarında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve nedenlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde farklı kademelerdeki (okul öncesi, ilkokul, ortaokul) öğretmenlerin "Ekonomik sorunlar yaşama" başlıklarında sorunlar yaşadıkları görülmüştür. İlaveten okul öncesi öğretmenleri "Disiplin sorunları ve velilerle sorun yaşama" başlıklarında; ilkokul öğretmenleri "İş yükünün artması" başlıklarında; ortaokul öğretmenleri "Akademik sorunlar yaşama" başlıklarında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca gerek ilkokul gerekse de ortaokul öğretmenlerinin "Diğer" başlığı altında farklı görüşler de belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılara yönelik direkt görüşlere; *"Çok fazla öğretmen derse girdiği için kural, disiplin sorunu yaşıyoruz. İlaveten bazı ukala ve bilmiş velilerin tavırları bizi rahatsız ediyor." (Ö2), "Öğretmen ve öğrenci için yorucu oluyor. Günlük sekiz saat ders yapmak zorunda kalıyoruz. Dersle ilgisi olmayan çocuklar disiplinsiz davranıp dikkat dağıtıcı davranışlarda bulunuyorlar." (Ö5), "Farklı sınıflardan öğrenci geldiği için öğrencilerin konu ve bilgi düzeyleri birbirinden farklı. Bu önemli bir sorun. Ücretler yetersiz… "* (Ö10) görüşleri örnek verilebilir.

Çocuk kulüplerinin etkililiği ve verimliliğini arttırmak için yönetici ve öğretmenlerin görüşleri çalışmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır.

Tablo 7

Çocuk Kulüplerinin Verimliliğini Arttırmaya Yönelik Yönetici Görüşleri

Görevi	Okul Türü	İfadeler	f
Yönetici	Okul Öncesi	Branş öğretmenleri (Resim, müzik, beden eğitimi, drama vb.) atanmalı.	4
		Mali işleri takip edecek personel görevlendirilmeli.	2
		Temizlik işleri için personel alınmalı.	2
		Kulüp ücretleri arttırılmalı.	1
		Kulüp öğretmenlerine okul öncesi eğitimine yönelik kurs verilmeli.	1
		Fiziksel mekân sorunları çözülmeli.	1
	İlkokul	Kulüp öğretmenlerinin ücretleri artırılmalı.	2
		Kulüpler hafta sonu yapılmalı.	2
		Yöneticilerin kulüplerden aldığı ücretler eşitlenmeli.	1
		Öğretmenler farklı etkinliklere yer vermeli.	1
		Kulüplerde her öğrencinin kendi öğretmeni görev almalı.	1
		Fiziksel mekân sorunları çözülmeli.	1
		Mali işleri takip edecek personel görevlendirilmeli.	1
	Ortaokul	Kulüplere yönelik genel bir plan olmalı.	2
		Seviye sınıfları olmalı.	2
		E-okul sistemi kulüplere göre düzenlenmeli.	1
		Kulüpler hafta sonu yapılmalı.	1
		Kulüp işlerine yönelik ayrı bir kişi görevlendirilmeli.	1
		Kulüp işlerine yönelik hizmet içi kurs verilmeli.	1

Tablo 7'de çocuk kulüplerinin verimliliğini artırmaya yönelik yönetici görüşlerine yer verilmiştir. Tabloda okul öncesi yöneticilerinin "Branş öğretmenleri (Resim, müzik, beden eğitimi, drama vb.) atanmalı." (f=4); ilkokul yöneticilerinin "Kulüp öğretmenlerinin ücretleri arttırılmalı." (f=2) ve "Kulüpler hafta sonu yapılmalı." (f=2); ortaokul yöneticilerinin ise "Kulüplere yönelik genel bir plan olmalı." (f=2) ve "Seviye sınıfları olmalı." (f=2) görüşlerini en fazla dile getirdikleri görülmüştür. Tablo incelendiğinde yöneticilerin çocuk kulüplerinin verimliliğini arttırmaya yönelik farklı görüşlere de sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcılara yönelik direkt görüşlere; *"Derslere resim, müzik, beden eğitimi gibi branş öğretmenleri gelmeli fakat onlara okul öncesi eğitime yönelik kurslar verilmeli. İlaveten parasal işleri takip edecek personel görevlendirilmeli." (Y1), "Gelir dağılımı değişerek öğretmenlerin aldığı ücretler arttırılmalı. Ayrıca yöneticilerin kulüplerden aldıkları paylar eşitlenmeli…" (Y8), "Kulüplere yönelik genel bir çerçeve programı olmalı. Çünkü kulüplerde kim ne yapacağını tam bilmiyor. Ayrıca kulüp çalışmalarına yönelik görevlilere hizmet içi kurs verilmeli."* (Y11) görüşleri örnek verilebilir.

Tablo 8

Çocuk Kulüplerinin Verimliliğini Arttırmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Görevi	Okul Türü	İfadeler	f
Öğretmen	Okul Öncesi	Kulüp öğretmenlerine okul öncesi eğitime yönelik kurs verilmeli.	3
		Branş öğretmenleri (Resim, müzik, beden eğitimi, drama vb.) atanmalı.	2
		Fiziksel ve materyal eksikler giderilmeli.	2
		Kulüp öğretmenlerinin özlük hakları iyileştirilmeli.	2
		Aktivitesi bol oyunlar seçilmeli.	1
	İlkokul	Kulüp ücretleri artırılmalı.	3
		Hafta sonu yapılmalı.	2
		Farklı sınıflar bir arada olmamalı.	2
		Fiziksel ve materyal eksikler giderilmeli.	1
		Öğrenci seçiminde kriterler olmalı.	1
		Veliler kulüp konusunda bilinçlendirilmeli.	1
		Mali işlere öğretmenler karışmamalı.	1
	Ortaokul	Farklı sınıflar bir arada olmamalı.	3
		Kulüplere yönelik genel bir plan olmalı.	2
		Öğretmen ücretleri arttırılmalı.	2
		Hafta sonu yapılmalı.	2
		Ayrı derslik ya da atölye olmalı.	1
		Öğrenci seçiminde kriterler olmalı.	1
		Sene başında açılmalı.	1

Tablo 8'de çocuk kulüplerinin verimliliğini arttırmaya yönelik öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tabloda okul öncesi öğretmenlerinin "Kulüp öğretmenlerine okul öncesi eğitime yönelik kurs verilmeli." (f=3); ilkokul öğretmenlerinin "Kulüp ücretleri arttırılmalı." (f=3); ortaokul öğretmenlerinin ise "Farklı sınıflar bir arada olmamalı." (f=3) görüşlerini en fazla dile getirdikleri görülmüştür. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çocuk kulüplerinin verimliliğini arttırmaya yönelik farklı görüşlere de sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcılara yönelik direkt görüşlere; *"Çocukların kültürel, sosyal ve sportif gelişimlerini arttırmak için kulüplere yönelik branş öğretmenleri atanmalı, kulüp öğretmenlerinin aldıkları ücretler arttırılmalı, kulüplerde görevli beden eğitimi, resim, müzik gibi branş öğretmenlerine çocuk gelişimine yönelik hizmet içi kurs verilmeli." (Ö2), "... Her öğretmen kendi öğrencisine ders versin. Diğer sınıflardan gelen öğrenciler bizi çok yoruyor. Verimi düşürüyor." (Ö5), "Kulüpler sene başında açılmalı, her sınıf için ayrı açılmalı, kulüplere yönelik bir plan olmalı, ücretler artmalı..."* (Ö9) görüşleri örnek verilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde sonuçlara, sonuçlar bağlamında tartışmalar ve önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın birinci alt bölümünde çocuk kulüplerinin öğrenci ve velileri etkileme durumuna yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde okul öncesi kurumlarda görev yapan yöneticiler çocuk kulüplerinin öğrencileri özellikle ilgi ve yetenekleri erken yaşta ortaya çıkarma, farklı branşta öğretmenlerle çalışma fırsatı bulma yönlerinden olumlu etkilediğini dile getirmişlerdir. Buna karşın öğrencilerin çocuk kulüplerinde uzun süre kalmaları nedeniyle sıkıldıkları gibi olumsuz görüşleri de dile getirmişlerdir. Yine yöneticiler çocuk kulüplerinin, çocukları için güvenilir bir ortam olması, ekonomik olması gibi nedenlerle velileri olumlu etkilediği görüşünü dile getirirken genel olarak olumsuz tarafı olmadığı görüşünde birleştikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenler ise çocuk kulüplerinin öğrencileri zamanı kaliteli geçirme, farklı branşlardan öğretmenlerle çalışma fırsatı bulma gibi konularda olumlu etkilediği görüşünü dile getirmişledir. Buna karşın çocukların kulüpler nedeniyle aileleri ile yeterince zaman geçirememeleri başta olmak üzere olumsuz görüşler de belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler çocuk kulüplerinin velileri; öğrencileri için güvenli, ekonomik ve

vb. olması gibi konularda olumlu etkilediğini dile getirirken velilerin çocukları ile yeterince vakit geçiremedikleri vb. konularda olumsuz etkilediği görüşünü dile getirmişlerdir (Bkz. Tablo 2). Buradan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin büyük oranda veli ve öğrencileri olumlu yönde etkilediği görüşünde oldukları yorumunda bulunulabilir. Yolcu ve diğerleri (2017) ailelerin çocuk kulüpleri kapsamında yapılan müfredat dışı çalışmaları ele aldıkları araştırmalarında velilerin çocukları çocuk kulüplerine gönderme nedenleri olarak; kulüp alanında gelişme ve özel kursların pahalı olması gibi sonuçlara ulaşmışlardır. İlaveten katılımcı veliler büyük oranda çocuk kulüplerinin faydalı olduğu görüşünü belirterek araştırma sonuçları ile benzeşmişlerdir. Okul öncesi kurumu yöneticileri genel olarak çocuk kulüplerinin çocukların ilgi ve yeteneklerini erken yaşta ortaya çıkarma durumuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Okul öncesi dönem gelişimsel açıdan çocukluk döneminde bulunan ve birçok gelişimsel deneyim ve beceri elde edilen bir dönem olarak bilinmektedir (Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Buradan çocuk kulüplerinde okul öncesi dönemde farklı branş öğretmenlerinin (resim, müzik, beden eğitimi, yabancı dil gibi) derse girmesi çocukların ilgi ve yeteneklerinin erken yaşta ortaya çıkmasında olumlu bir durum olduğu yorumunda bulunulabilir. Ebeveynler, özellikle erken çocuklukta, çocukların temel becerileri kazanmasında yardımcı olan kişilerdir. Çocukların ailede edindikleri değer ve oluşturdukları kimliklerin topluma uyum sağlamalarında önemli rol oynadığı görülmekte (Özel ve Zelyurt, 2016), ailelerin çocuğun tüm gelişim aşamalarının desteklenmesinde önemli olduğu (Arslan ve Aslanargun, 2024) anlaşılmaktadır. Bu açıdan bazı yönetici ve öğretmenlerin çocuk kulüplerinin velileri etkileme durumuna yönelik "Çocuğu ile vakit geçiremiyor." olumsuz görüşünü dile getirmiş oldukları yorumunda bulunulabilir.

İlkokullarda görev yapan yöneticiler çocuk kulüplerinin öğrencileri; planlı çalışma, sosyal, sportif ve kişilik yönlerinden gelişme konularında olumlu etkilediğini, olumsuz yönünün olmadığını dile getirmişlerdir. Velileri etkileme durumuna yönelik; çocukları için güvenli bir ortam olması, ekonomik avantaj sağlaması, mesai saatleri için uygun olması vb. konularda olumlu etkilediğini dile getirmişler, genel olarak olumsuz tarafının olmadığını belirtmişlerdir. İlkokul öğretmenleri ise çocuk kulüplerinin öğrencileri; farklı alanlarda kendini geliştirme, akademik olarak gelişim sağlama vb. konularda olumlu etkilediğini, genel olarak olumsuz tarafının olmadığını dile getirmişlerdir. İlaveten öğretmenler çocuk kulüplerinin velileri; güvenli bir ortam olması, ekonomik olarak avantaj

sağlaması, ödev takibi vb. konularında olumlu etkilediği, genel olarak ise olumsuz tarafının olmadığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen görüşlerde büyük oranda ilkokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin çocuk kulüplerinin veli ve öğrencileri etkileme durumlarına yönelik olumlu görüş içinde oldukları söylenebilir (Bkz, Tablo 3). Jeno (2020) ilkokul öğrencilerinin ders dışı etkinlikler katılma nedeni olarak; öğretime yardımcı olma, velilerin istemeleri, boş zamanları iyi geçirme gibi sonuçlara ulaşarak mevcut çalışma sonuçları ile benzerlik göstermiştir. Yine Yolcu ve diğerleri (2017) çalışmalarında ailelerin çocuk kulüplerinin amacına yönelik "Çocuğun ilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesi", "Çocuğun boş zamanını eğitsel etkinlikler çerçevesinde değerlendirmesi" gibi sonuçlara ulaşmış ve araştırma sonuçlarına benzer sonuçlar elde etmişledir. Sonuçlar değerlendirildiğinde gerek yönetici, gerekse de öğretmenlerin kulüplere yönelik güvenli bir ortam olması ve ekonomik olarak avantajlı olması konularını sıklıkla dile getirdikleri görülmektedir. Eğitim ve öğretimin tüm bireyler için önemli olduğu, güvenli bir çevrede bireylerin yeteneklerini ortaya koyup saygı ve iş birliğinin temel olduğu okullar güvenli okul olarak adlandırılmaktadır (Çelik, 2005). Buradan yönetici ve öğretmenlerin okulları güvenli okul olarak gördükleri yorumunda bulunulabilir. İlaveten çocuk kulübü ücretlerinin belirlenmesinde velilerin ekonomik durumlarının da göz önünde bulundurulması (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi, 2022) yönetici ve öğretmenlerin velileri ekonomik olarak avantaj sağladığı düşüncesine yönlendirdiği düşünülebilir. Yine yaşadığımız dönemde kadınların, erkekler kadar olmasa da, geçmişe nazaran iş gücüne katılımlarının artması (Küçükbay ve Kocabaş, 2023) nedeniyle yönetici ve öğretmenlerin kulüpleri velileri mesai saatleri açısından olumlu görmelerine neden olduğu yorumunda bulunulabilir.

Ortaokullarda görev yapan yöneticiler çocuk kulüplerinin öğrencileri; başta akademik başarı, devamlılık, ailesine vakit ayırma konularında olumlu etkilediğini buna karşın okulda çok vakit geçirme konusunda olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Yöneticiler çocuk kulüplerinin velileri çocuğu için güvenli olması, ekonomik açıdan avantaj sağlaması, mesai saatlerine uygun olması vb. konularda olumlu etkilediğini, olumsuz yanının olmadığını dile getirmişlerdir. Ortaokullarda çalışan öğretmenler ise çocuk kulüplerinin öğrencileri; akademik başarıyı arttırma, ödevleri bilinçli yapma vb. konularında olumlu etkilediğini, buna karşın başta okulda uzun süre kalma gibi konularda olumsuz etkilediğini

dile getirmişlerdir. Yine öğretmenler çocuk kulüplerinin velileri çocukları için güvenli bir ortam olması, ekonomik olarak avantaj sağlaması gibi konularda olumlu etkilediği, buna karşın maddi zorluk, çocuğu ile yeterince vakit geçirememe konularında olumsuz etkilediği görüşünü dile getirmişlerdir (Bkz. Tablo 4). Sonuçlar ele alındığında çocuk kulüplerine yönelik ortaokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin veli ve öğrencilere yönelik olumlu görüşlerinin ilkokul yönetici ve öğretmen görüşleri ile benzer olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3). Buna karşın ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin çocuk kulüplerinin öğrencilere yönelik olumsuz etkilerinde "Okulda çok uzun kalıyor /Sıkılıyor." görüşünü dile getirdikleri görülmektedir. İlkokullarda günlük zorunlu ders saatinin 6, ortaokullarda ise 7 saat (İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi, 2023) olduğu görülmektedir. Bu nedenler ders sonraları yapılan çocuk kulübü çalışmaları nedeniyle yönetici ve öğretmenlerin bu görüşü dile getirdikleri söylenebilir. Çocuk kulüplerinde seviye grubu olmadığına yönelik öğretmen görüşünün olması öğretmenlerin kulüplerde farklı seviyelerdeki öğrencilerle çeşitli çalışma yapmakta zorlanması gösterilebilir. Yine velilerin çocuk kulübü ücretlerini ödemede zorluk çektiği ve çocuğu ile vakit geçiremediğine yönelik öğretmen görüşleri olduğu görülmektedir. Buradan velilerin sosyoekonomik yönden farklı olması nedeniyle bazı okullarda ödemelere yönelik sorunların yaşandığı yorumunda bulunulabilir. Öğrencilerin başarılarında okul kadar aile ve yakın çevreden edinilmiş bilgi ve becerilerin de etkili olduğu (Kılıç ve Gündüz, 2021) düşünüldüğünde bazı öğretmenlerin çocukların velileri ile yeterince vakit geçiremedikleri yönünde olumsuz görüş belirttikleri söylenebilir.

Çalışmanın ikinci alt probleminde yönetici ve öğretmenlerin çocuk kulübü uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve nedenlerine yer verilmiştir. Tüm kademelerde görev yapan yöneticiler genel olarak iş yükünün arttığını, personel ve ekonomik konularda sorunlar yaşadıklarını dile getirmişledir. İlaveten yöneticilerin konu ile ilgili farklı görüşleri ve sorunların nedenlerine yönelik düşüncelerinin olduğu görülmektedir. (Bkz. Tablo 5). Öğretmenler ise çocuk kulübü uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara yönelik öncelikle ekonomik sorunları dile getirmişlerdir. Bunun yanında okul öncesi öğretmenleri disiplin ve velilerle sorunlar yaşadıklarını, ilkokul öğretmenleri iş yükünün arttığını, ortaokul öğretmenleri ise akademik sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. İlaveten öğretmenlerin konu ile ilgili farklı görüşlerinin ve sorunların nedenlerine yönelik düşüncelerinin olduğu görülmektedir. (Bkz. Tablo 6). Hem yöneticilerin

hem de öğretmenlerin birleştiği temel sorunların başında ekonomik sorunlar olduğu görülmektedir. Çocuk kulübü yönetmeliği incelendiğinde kulüplerin kurulması, ücretlerin belirlenmesi, toplanması ve toplanan ücretlerin dağıtımının belirlendiği ve burada başta yönetici ve öğretmenlere görev ve sorunluluklar düştüğü görülmektedir. İlaveten kulüpte toplanan ücretin %49'unun öğretmenlere, %33'ünün temel giderlere, % 7'si kulüp yönetim kurulu başkanı, % 5'i kulüp yönetim kurulu müdür yardımcısı, %4'ünün temizlik vb. işleri yapan personele %2'si kulübün yazışma ve muhasebe işlerinde görevlendirilen personele ödendiği yönetmelikte yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi, 2022). Bu bilgilerden hareketle yöneticilerin iş yükünün artacağı, başta ücretleri toplama, ücretleri dağıtma, eldeki ücretle çocuk kulübünün devamını sağlama gibi konularda sorunlar yaşamasının olağan olduğu söylenebilir. İlaveten öğretmenlerin kulüplerden %49 pay alması nedeniyle ücretleri yetersiz görerek bazı öğretmenlerin kulüplerde isteksiz davranma, kulüpleri yarıda bırakma davranışında bulunduğu düşünülebilir. Yönetici ve öğretmen görüşleri dikkate alındığında özellikle öğretmenlerin çocuk kulüplerinin disiplin sorununu dile getirdikleri görülmektedir. Disiplin veya istenilmeyen davranış, öğrenme ve öğretmeyi olumsuz etkileyerek, başarıyı zorlaştıran veya engelleyen davranış olarak açıklanabilir (Sarpkaya, 2007). Bu durumun kulüplerin etkililiği üzerinde olumsuz etki yapacağı düşünülebilir. Bunun nedeni olarak bazı öğrencilerin uzun süren derslerden sıkılması, veli zoruyla kulüplere gelmesi veya kulüplerde ilgisini çekmeyen etkinliklere yer verilmesi gösterilebilir. Ayrıca okul öncesi kurumlarda çalışan bazı öğretmenlerin velilerin ukala davrandığı ve öğretmenlerle velilerin fikir ayrılığı yaşadığına yönelik olumsuz görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak bazı çocuk kulübü öğretmenlerinin (yabancı dil, resim, müzik, darama gibi) okul öncesi eğitime yönelik eğitim almamış olması, bazı velilerin eğitim seviyesinin düşük olması gösterilebilir. Yine okul öncesi ve ilkokul yöneticilerinin fiziksel yetersizlik yaşadıklarına yönelik olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür. Bunun nedeni olarak yapılan bazı etkinlikler için farklı araç-gereç ve sınıfa ihtiyaç duyulması gösterilebilir. Alan yazını incelendiğinde (Aslan, 2021; Can, 2022; Gündüz ve Can, 2011) okulların fiziksel yetersizliklerine vurgu yapan çalışmaların olduğu görülmekte olup mevcut araştırma sonuçları desteklenmektedir. Tablo 5 ve Tablo 6 incelendiğinde gerek yöneticilerin gerekse de öğretmenlerin az da olsa bu sorunlar dışında farklı sorunlarla da karşılaştıkları

görülmektedir. Bunun nedeni olarak her okulun; fiziksel koşulları, sosyal çevresi, veli ve öğrenci profillerinin farklı olması gösterilebilir.

Çalışmanın üçüncü alt probleminde çocuk kulüplerinin etkililiği ve verimliliğini artırmaya yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Okul öncesi kurumlarda çalışan yöneticiler genel olarak; branş öğretmenlerinin atanması, mali işler ve temizlik işleri için personel görevlendirilmesi gibi konularda önerilerde bulunmuşlardır. İlkokul yöneticileri genel olarak kulüp ücretlerini artırarak, kulüplerin hafta sonu yapılması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Ortaokul yöneticilerinin ise çocuk kulüplerine yönelik genel bir planın olması, seviye sınıflarının olması gibi konularda görüş belirttikleri görülmüştür. Bunlara ek olarak tüm kademelerdeki yöneticilerin konuya yönelik farklı düşüncelerinin de olduğu sonucu bulunmuştur (Bkz. Tablo 7). Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise okul öncesi öğretmenleri kulüplerin etkililiği ve verimliliğini arttırmaya yönelik; kulüp öğretmenlerine okul öncesi eğitimine yönelik kurs verilmesi, kulüplere yönelik branş öğretmenlerinin atanması, kulüp öğretmenlerinin özlük haklarının iyileştirilmesi, fiziksel ve materyal eksiklilerinin giderilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. İlkokul öğretmenleri genel olarak kulüp ücretlerinin arttırılması, kursların hafta sonu yapılması, farklı sınıf öğrencilerinin aynı sınıfta olmaması gibi önerilerinde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin ise farklı sınıf öğrencilerinin bir arada olmaması, kulüplere yönelik bir plan olması gerektiği, öğretmenlerin ücretlerinin arttırılması ve kursların hafta sonu yapılması gerektiği gibi görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak tüm kademelerdeki öğretmenlerin konuya yönelik farklı düşüncelerinin de olduğu sonucu bulunmuştur (Bkz. Tablo 8). Okul öncesi kurumlarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin özellikle çocuk kulüpleri için resim, müzik, beden eğitimi, drama gibi branş öğretmenlerinin atanması yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu branşların ayrı ilgi, yetenek ve beceri gerektirmesi nedeniyle yönetici ve öğretmenlerin bu görüşü dile getirdikleri söylenebilir. Yine okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kulüp öğretmenlerine okul öncesi eğitime yönelik eğitim verilmesi, kulüp öğretmenlerinin özlük haklarının iyileştirilmesi gibi görüşleri dile getirdikleri sonucu bulunmuştur. OECD erken çocukluk döneminde kalitenin arttırılması için pedagoji ve müfredat, personel kalitesi, eğitim ve çalışma koşulları, aile ve toplum katılımı gibi bileşenlere odaklanmaktadır (Taguma ve Makowiecki, 2012; akt. Karademir ve Akman, 2021). Bu nedenle yönetici ve öğretmenlerin bu alanlarda

eksiklik görerek görüş bildirdikleri düşünülebilir. Yönetici ve öğretmenlerin öneride bulundukları önemli bir konunun da kulüpte görev alan öğretmenlerin ücretlerin arttırılmasına yönelik görüşler olduğu görülmektedir. İlgili yönetmelik incelendiğinde öğretmenlerin toplan ücretin %49'unu aldığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi, 2022). Çocuk kulüplerinde çalışan bazı öğretmenlerin sadece kulüp ücreti aldığı düşünüldüğünde yönetici ve öğretmenlerin bu görüşü dile getirdikleri yorumunda bulunulabilir. İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin çocuk kulüplerinin hafta sonu yapılması yönünde önerileri olduğu görülmektedir. İlkokullarda günlük 6, ortaokullarda ise 7 saat ders (İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi, 2023) olduğu düşünüldüğünde yönetici ve öğretmenlerin yorgunluk nedeniyle bu görüşü savundukları yorumunda bulunulabilir. Gürol ve Gül (2021) İlkokullarda Yetiştirme Programı'na (İYEP) yönelik yaptıkları çalışmalarında, yaşanan sorunlara yönelik öğretmenler, öğretmen ve öğrencilerin yorgun olduğu; Sarıca'nın (2018) ise Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında (DYK) öğretmenlerin öğrencilerin yorgun oldukları görüşünü dile getirdikleri sonucuna ulaşarak araştırma sonuçlarını destekledikleri söylenebilir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çocuk kulüplerinde farklı sınıflardaki öğrencilerin aynı sınıfta olmaması yönünde görüş belirttikleri bulunmuştur. Bunun nedeni olarak her öğretmenin farklı yöntem ve tekniğinin olması, öğrencilerin bilgi, yetenek ve akademik yönden farklı seviyelerde olması ve öğretmenlerin bu nedenle zorlanmaları gösterilebilir. Çalışmada çocuk kulüplerine yönelik tüm kademelerdeki yöneticilerin özellikle mali işleri takip edecek personel olması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri bulunmuştur. Çocuk kulüplerinde kurulması ve işleyişinde çeşitli defter ve dosyaların tutulması, gelir ve gider takibi, öğretmen ve personel görevlendirme gibi birçok sorun bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi, 2022). Bunların yapılmasının ayrı bir zaman ve emek gerektirdiği düşünüldüğünde yöneticilerin bu öneride bulunmasının olağan bir durum olduğu düşünülebilir. Tablo 7 ve Tablo 8 incelendiğinde gerek yöneticilerin gerekse de öğretmenlerin az da olsa bu görüşler dışında farklı görüşleri de olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak her okulun fiziksel koşulları, sosyal çevresi, veli ve öğrenci profillerinin farklı olması gösterilebilir.

Mevcut araştırma sonuçları kapsamında uygulayıcılara yönelik; çocuk kulüplerinin tüm okullarda açılmasının teşvik edilmesi, öğretmen ücretlerinin

arttırılması, okul öncesinde çocuk kulüplerine branş öğretmeni atanarak bu öğretmenlere okul öncesi eğitime yönelik kurs verilmesi, kulüp işleri için farklı personel görevlendirilmesi, ilkokul ve ortaokullarda kulüplerin hafta sonu yapılması şeklinde önerilerde bulunulabilir. Araştırmacılara yönelik ise benzer çalışmanın farklı illerde yapılması, veli ve öğrencilerin çocuk kulüplerine yönelik görüşlerinin araştırılması yönünde önerilerde bulunulabilir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederim.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2024/83 protokol No.lu izin alınmıştır

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim.

Extended Summary

Introduction

It is observed that the importance of education is increasing day by day in today's world. As a result, both governments and parents are making significant efforts to provide students with effective and efficient education. However, it is evident that effective and efficient education sometimes requires high costs, and not all parents have sufficient financial means to meet these needs. Consequently, many parents are seeking alternative solutions. In this context, "children's clubs" offered within schools may play a significant role in meeting these needs. However, it is important to gather the opinions of administrators and teachers regarding these children's clubs to identify their strengths and areas for improvement.

Method

This study, which aims to reveal the opinions of administrators and teachers regarding children's clubs, used the phenomenological design, a qualitative research method. The study group consisted of 12 administrators (principals/assistant principals) and 12 teachers working in preschools, primary schools, and secondary schools in Bolu, Turkey, during the second semester of the 2023-2024 academic year. Data were collected through semi-structured interview forms developed by the researcher, and the data were analyzed using content analysis and descriptive analysis, which are common qualitative data analysis methods.

Findings

The findings of the study revealed that both administrators and teachers believe that children's clubs have both positive and negative effects on parents and students. Administrators and teachers reported facing various problems related to the children's clubs, including increased workloads, economic and academic challenges, and discipline issues. To improve the effectiveness and efficiency of children's clubs, administrators and teachers suggested solutions such as increasing club fees, assigning subject teachers (e.g., art, music, and physical education) to preschools, establishing level-based classes, ensuring students from different grades are not in the same group, implementing a clear plan for the clubs, holding clubs on weekends, and addressing physical deficiencies.

Discussion, Conclusion and Recommendations

When evaluating the first sub-problem of the study, it was found that administrators and teachers across preschools, primary, and secondary schools generally believe that children's clubs positively impact both students and parents. According to them, clubs help students discover their interests and talents, provide opportunities for academic growth, and promote social and athletic development. Parents, in turn, appreciate the clubs' affordability, providing a safe environment, and aligning with their working hours. However, administrators and teachers also noted some negative effects, such as the financial burden on parents and the boredom experienced by students. Based on these findings, it can be concluded that, overall, administrators and teachers view children's clubs as having a positive impact on both parents and students.

In the second sub-problem, the study highlighted the challenges faced by administrators and teachers in implementing children's clubs. Administrators at all levels generally reported increased workloads, as well as problems related to staffing and finances. They also provided various insights into the causes of these issues (see Table 5). Teachers, on the other hand, primarily highlighted economic issues as the main challenges in implementing children's clubs. Preschool teachers pointed out problems with discipline and parent relationships, primary school teachers mentioned an increased workload, and secondary school teachers faced academic challenges. It was also noted that teachers had varying opinions on these challenges and their underlying causes (see Table 6). Based on these findings, it can be concluded that economic concerns were emphasized as the main challenge. This may be due to the perception that the fees collected are insufficient to cover expenses, and teachers feel that their compensation from the clubs is inadequate.

The third sub-problem examined administrators' and teachers' views on improving the effectiveness and efficiency of children's clubs. Administrators working in preschools generally recommended assigning subject teachers, providing additional staff for financial and cleaning duties, and other related suggestions. Primary school administrators primarily proposed increasing club fees and holding clubs on weekends. Secondary school administrators suggested creating a general plan for the clubs, establishing level-based classes, and similar ideas. When examining teachers' views, preschool teachers recommended improving the effectiveness of clubs by offering professional development for club teachers, assigning subject teachers, enhancing teachers' rights, and addressing physical and material deficiencies. Primary school teachers mainly recommended increasing club fees, organizing clubs on weekends, and ensuring that students from different classes are not grouped. Secondary school teachers proposed keeping students from different grades separate, creating a clear plan for the clubs, increasing teacher salaries, and organizing clubs on weekends. Additionally, it was found that administrators and teachers at all levels held diverse opinions on these issues (see Tables 7-8).

Based on the findings of the current research, suggestions for practitioners include encouraging the establishment of children's clubs in all schools, increasing teacher salaries, assigning subject-specific teachers to preschool clubs, offering professional development courses for preschool teachers, assigning different

personnel for club activities, and organizing clubs on weekends in primary and secondary schools. For researchers, it is recommended to conduct similar studies in different provinces and to explore the views of parents and students regarding children's clubs.

Kaynakça

Akdoğdu, E., ve Uşun, S. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 16* (2), 16-19. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304738

Arslan, E., ve Aslanargun, E. (2024). Velilerin okuldan ve öğretmenlerden beklentileri. *Educational Academic Research, 52*, 83-106. doi: 10.33418/education.1421873

Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education, 25*, 204-242. https://doi.org/ 10.14689/enad.25.9

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Can, E. (2022). Okul yönetiminin sorunları: okul müdürlerinin değerlendirmeleri. *Yaşadıkça Eğitim, 36,* (2), 402-433. DOI: 10.33308/26674874.2022362411

Çelik, K. (2005). Eğitimde acil durum yönetimi modeli önerisi. *Eğitim Araştırmaları, 5* (20), 87-98.

Çevik Kılıç, D. B. (2016). Elektronik org eğitimi dersine ilişkin müzik öğretmeni adayların düşünceleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5* (3), 354-359.

Ekici, S., Bayrakdar, A., ve Uğur, A. O. (2009). Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin ve öğrencilerin ders dışı etkinliklere bakış açılarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6* (1), 430-444.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Anı Yayıncılık.

Gündüz, Y., ve Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(4), 745-774.

Gürol, M., ve Gül, M. (2021). İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) işlevselliğinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(1), 16-33. https://doi.org/10.24315/tred.629316

https://mevzuat.meb.gov.tr. 20/11/2024 tarihinde https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2068.pdf adresinden ulaşılmıştır.

https://www.aa.com.tr/tr. 07/07/2024 tarihinde https://www.aa.com.tr/tr/egitim/ucretsiz-ders-kitaplari-ve-yardimci-kaynaklar-siralardaki-yerini-almaya-basladi/2980933 adresinden ulaşılmıştır.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961). 06/06/2024 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/ mevzuatmetin /1.4.222.pdf adresinden ulaşılmıştır.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012). 06/06/2024 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm adresinden ulaşılmıştır.

İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi (2023). 05/07/2024 tarihinde https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_ dosyalar/2023_09/01135104_43_sayYlY_Cizelge_e.pdf adresinden ulaşılmıştır

Jeno, K. (2020). The role of extracurricular activities within children's palaces and clubs for the development of key competences. *Educatia 21 Journal,* (18), 134-145. doi: 10.24193/ed21.2020.18.15

Karademir, A., ve Akman, B. (2021). Farklı bakış açılarıyla okul öncesi eğitimde kalite unsurları: Nitel bir araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Education, 10*(1), 181-206. http://dx.doi.org/10.30703/ cije.704925

Karaküçük, S. (1999). Okul yöneticilerinin ders dışı etkinliklere yaklaşımları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi 4*(3), 51-62.

Karoğlu, H., ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 43, 231-254. https://doi.org/10.21764/efd.12383

Kılıç, H. İ., ve Gündüz, Y. (2021). Veli tutumlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 313- 327.

Koluman, A. (2022). *Ailelerin ilkokul düzeyindeki eğitimden beklentileri (Diyarbakır il örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Küçükbay, F., ve Kocabaş, İ.Ü. (2023). Türkiye'de kadınların işgücüne katılım oranını etkileyen faktörlerin ekonometrik analizi. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi, 12* (32), 29-51. DOI: 10.31199/hakisderg.1202393

Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma türleri (F. Canbaz Koçak, & M. Öz, Çev.). *Nitel araştırma desen ve uygulama* içinde (S. Turan, Ed.), (ss.21-39). Nobel Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi (2022). 06/06/2024 tarihinde https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1706.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği (2014). 07/07/2024 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/09/20140911-6.htm adresinden ulaşılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi (2024). 07/07/2024 tarihinde https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/09140917_ek2-Yonerge_DeYiYikliYi. pdf adresinden ulaşılmıştır.

Özel, E., ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 36*, 9-34. DOI: http://dx.doi.org/10.21560/spcd.60151

Sarıca, R. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen görüşleri. *Millî* Eğitim Dergisi, 48 (221), 91-122.

Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2* (22), 110-121.

Şahan, M. A. (2011). İlköğretim *okullarında öğrencisi olan velilerin yönetici ve öğretmenlerden beklentileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Şahin, İ., Çoban, F. N., Aydın, M., ve Sarı, Z. (2022). Devlet okulu velilerinin okul beklentilerinin belirlenmesi: Durum tespit çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6* (1), 143-157.

Şener, G. (2018). Türkiye'de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Millî* Eğitim, 47 (218), 187-200.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). 06/06/2024 tarihinde https://www5. tbmm.gov.tr/ anayasa/ anayasa_ 2018.ppdf adresinden ulaşılmıştır.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. *Eğitim Yönetimi,* (24), 543-559.

Ültay, E., Akyurt, H., ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi,* (10), 188-201. DOI: 10.21733/ ibad.871703

Yıldırım, A., ve Simşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E., Yüzbaşıoğlu, Y., ve Hacıtahiroğlu, N. (2022). Zekâ oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç ve dikkat becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 36*(3), 627-642. DOI: 10.33308/26674874.20223634

Yolcu, H., Barış, A., ve Bakar, H. (2017). Ailelerin çocuk kulüpleri kapsamında yürütülen müfredat dışı eğitsel etkinlere ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences, 14*(4), 4781-4796. doi:10.14687/jhs.v14i4.5102

Technology in Fictional Children's Books

RESEARCH ARTICLE

Bilge DESTEGÜLOĞLU[1], Oğuzhan YILMAZ [2]

1 Res. Asst., Çukurova University, Department of Turkish Education, bdesteguloglu@cu.edu.tr. ORCID: 0000-0001-7147-8296

2 Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım University, Department of Turkish Education, oyilmaz@erzincan.edu.tr. ORCID: 0000-0001-8560-2868

Received: 24.06.2024 Accepted: 27.11.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1496591

Citation: "Destegüloğlu, B., and Yılmaz, O. (2025). Technology in Fictional Children's Books. *Millî Eğitim, 54*(245), 423-448. DOI: 10.37669/milliegitim.1496591"

Abstract

The study was carried out to determine the positive and negative elements of technology in fictional children's books. Document analysis design was used in the study. The study analyzed eight children books, taking into account criteria such as expert opinion, content, topicality and suitability for the child. After the documents used in the study were obtained, the relevant data were subjected to descriptive analysis on the focus of "positive views regarding technological devices" and "negative views regarding technological devices". The study results revealed a significant number of views regarding positive and negative technology. However, the study also concluded that the existence of negative views was more common in the books. It was also argued that the positive views regarding the technological devices in children's books are considered to facilitate life, contribute to personal development and offer to have a good time, while the negative views stand out as emotional distress, psychological harm and physical damage.

Keywords: *Türkiye, character, book, children's literature, technology*

Kurgusal Nitelikli Çocuk Kitaplarında Teknoloji

Öz

Çalışma, kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında teknolojiye ilişkin olumlu ve olumsuz unsurları tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada doküman analizi deseni kullanılmıştır. Uzman görüşü, içerik, güncellik ve çocuğa uygunluk gibi ölçütler dikkate alınarak 8 çocuk kitabı çalışma kapsamında kullanılmıştır. Çalışmaya konu olan dokümanlar temin edildikten sonra ilgili veriler "teknolojik gereçlerin olumlu görünümleri" ve "teknolojik gereçlerin olumsuz görünümleri" odağında betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışma sonucunda olumlu ve olumsuz teknolojinin pek çok görünümüne rastlanmış ancak olumsuz görünümlerin kitaplarda daha fazla yer bulduğu anlaşılmıştır. Çocuk kitaplarında yer alan teknolojik gereçlerin olumlu görünümlerinin hayatı kolaylaştırma, kişisel gelişime katkı sağlama ve iyi vakit geçirme şeklinde aktarıldığı; olumsuz görünümlerinin ise duygusal zarar, psikolojik zarar ve fiziksel zarar şeklinde öne çıktığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye, karakter, kitap, çocuk edebiyatı, teknoloji*

Introduction

The sales rates and internet usage rates of technological devices such as phones, computers and tablets exponentially increase every year. The use of these devices and the internet has become widespread as they make everyday life easier and some unexpected events have occurred in the world. As a matter of fact, recent research is in line with this information. For example, Turkish Statistical Institute (TÜİK) 2020 data indicated that the rate of internet use at home has increased by 2.4% compared to the previous year and reached 90.7%. Technology has begun to be used in every moment of life, ranging from ordering food, shopping for clothing/shoes/accessories, purchasing printed books/magazines/newspapers to purchasing cosmetics/beauty and health products.

Just like adults, children have become regulars of technology over time, and technology and the internet have occupied an indispensable place in their lives. Studies by various researchers already confirm this information (Akbulut, 2013; Akkoyunlu and Tuğrul, 2002; Arslan, Bütün, Doğan, Dağ, Serdarzade and Arıca, 2014; Aydın, 2013). When examined specifically, the 2020 TÜİK data draws attention to the fact that the rate of internet usage is 79.0% in individuals aged 16-74, compared to 75.3% in the previous year. While the rate of internet usage in the world was 58.8% in March 2019, it increased by 6.8% and reached up to 65.6% in March 2021 (Internet World Stats, 2021).

It is obvious that technology provides a great number of benefits that make life easier and help to remove borders. The benefits of technology include

communication, access to information (Cesur and Paker, 2007), entrepreneurship (Clements, 1994: cited by Akkoyunlu and Tuğrul, 2002), cooperation, sharing (Clements, 1994: cited by Akkoyunlu and Tuğrul, 2002), creativity (Tarı Cömert and Kayıran, 2010) and offering to have a pleasant time (Bayraktar and Gün, 2007; Kraut, Patterson, Lundmark, Kiesler, Mukopadhyay and Scherlis, 1998; Tsai and Lin, 2003; Yang and Tung, 2007).

Although technology offers many positive views, it is obvious that the use of this uncensored and unlimited world by children leads to a number of negativities. This technological environment, which is accessible to everyone, also has disadvantages mostly for unconscious little users and young people in the development period. These disadvantages include exposure to cyberbullying (Huang and Chou, 2010; Kara and Kaçar, 2017; Özdemir and Akar, 2011), exposure to sexually explicit images (Bushman and Huesmann, 2006; İşbaşı, 2011; Kelleci, 2008), personal information abuse (Aydın, 2013; Canbek and Sağıroğlu 2007) and drifting users into loneliness by disconnecting from social life. (Bacigalupa, 2005; Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı, and Özdinçler, 2018) In addition to these views, Hancox and Poulton (2006) also reached the conclusion in their study that the negative views regarding technology include weight gain/obesity.

It is clear that there are many institutions, individuals and non-governmental organizations such as families, schools and RTÜK (The Supreme Board of Radio and Television) that will help the child in the use of technology, which has positive and negative views. Apart from the relevant persons, institutions and non-governmental organizations, it is also possible to consider children's books as an instrument that will help the child reader in the process of using technology. Since the personality of the little reader who encounters the heroes having an important place in children's books coincides with the reading period, the possibility of identifying with the characters in the books he reads is quite high (Dilidüzgün, 2018; Doğan Güldenoğlu, 2018; Erdem, 2011; Karatay, 2014; Lukens et al., 2018; Oğuzkan, 2013; Sever, 2017; Temizyürek et al., 2016; Yılmaz and Yakar, 2018).

For this reason, the way children use technology depends on how the characters in children's books use technological devices and how these devices are presented in the books. The literature on technology indicates that the

studies conducted on the views regarding children's books concepts have mainly focused on computer (Akçay and Özcebe, 2012; Dolu, Büker and Uludağ, 2010; Greenfield and Subrahmanyam, 2003), television (Büyükbaykal, 2012; Öztürk and Karayağız, 2007), telephone (Kelleci, 2008; Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı, and Özdinçler, 2018), tablet (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı and Özdinçler, 2018) and internet (Akbulut 2013; Çelen, Çelik, and Seferoğlu, 2011). Although there are studies on the concept of children's books and technology in the literature, it is striking that they are limited in number (Aytan and Güngör, 2018; Bilgin, 2020; Karadeniz and Özdemir, 2018). The studies reveal that the relationship between technology and children's books is generally built on technology criticism (Aytan and Güngör, 2018; Karadeniz and Özdemir, 2018). The aim of study conducted by Aytan and Güngör (2018), which is one of the studies focused on children's literature and technology, was to determine the technology criticisms in Behiç Ak's books. The study covered how the technology criticism in children's books written by Behiç Ak is performed and what needs to be done in this regard. As a result, it was pointed out that the author tries to make children perceive what needs to be done to protect our own essence while adapting to the changing world. In their study, Karadeniz and Özdemir (2018) aimed to determine the way Behiç Ak, who is a children's literature writer, presents the media and social media criticisms in his selected books to children. As a result, the important point that Ak draws attention to in his stories is the fact that information, news and comments on social media platforms may not always be absolutely accurate and reliable. In addition, it was suggested that only one study has obtained data on how technology is presented in children's books (Bilgin, 2020). Bilgin (2020) analyzed the views in which the technological elements in contemporary children's literature are presented. The study described technological devices, technological software and applications in children's literature works written for children aged 6-12, the positive and negative views regarding technology reflected in children's works, and the presentation of technology according to the development of the child in the context of children's books. The technology perspectives of the parents and other heroes around the child hero in the works which were examined in the study were discussed in detail. As a result, it was concluded that the most frequently presented technological elements are the use of mobile phones and social media, communication, transportation, and the problems experienced with technological devices.

The studies on the concept of children's books and technology are very limited in international literature as well as in domestic literature (Axell, Hallström, and Hagberg, 2014; Axell, 2015; Butzow and Butzow, 1988: cited in Bilgin, 2020; Rickelman, and Henk, 1990). For example, Butzow and Butzow (1988: cited by Bilgin, 2020) stated that it is possible to apply the Science, Technology and Society (STS) approach, which integrates various disciplines, using children's literature to prepare children for the responsibilities of citizenship in a technological society. In the studies of Axell, Hallström and Hagberg (2014), technological images and the commitment of technology to sustainable development were revealed. Similarities and differences about technology and technological developments were identified in the stories of the Swedish children's writer.

The research problem of this study was the reflection of the technological devices that are widely used in daily life on children's books. Technological devices such as phones, computers and tablets are used by the characters in children's books as well as in daily life. The use of these devices by the characters is likely to lead to some positive views as well as some negative views as a result of their unconscious use. For children who identify with the heroes in the books they read, it is important to see how the characters in the children's books use technological devices and what they experience as a result of this use. The increasing prevalence of technology in children's lives and its reflection in children's literature have been influential in shaping this study. This approach emphasizes the importance of fostering awareness among children regarding the positive and negative aspects of technological tools through children's books. The purpose of this study was to determine the positive and negative views regarding technology in children's books for child readers who identify with the characters in the books they read. Because in the modern world, where technology is used at every stage of life, it is also significant to determine what kind of perception is created about the existence of technology through books. In line with its purpose, the study aimed to answer the following sub-problems arising from the main question "What are the views regarding technology that stand out in fictional children's books?".

1. What are the positive views regarding technological devices in fictional children's books?
2. What are the negative views regarding technological devices in fictional children's books?

Method

Research Design

The study was constructed with the document analysis pattern, one of the qualitative research designs. Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the case or cases that the study aims to analyze (Yıldırım and Şimşek, 2016). This design is also functional in that it allows for detailed analyses (Bowen, 2009). In the study, document analysis design was preferred because the purpose of the study was to determine the positive and negative views regarding technological devices in fictional children's books.

Analyzed Documents

The documents to be used in the study were firstly identified and listed with the cooperation of experts working in the field of children's literature by identifying children's books in the focus of technology. Afterwards, the documents in question were limited by paying attention to the fact that they are suitable for the child and, most importantly, that they provide content specific to 'technological devices'. Detailed information about the tags and abbreviations of the books discussed are given in Table

Table 1

Information on the Tag and Abbreviations of the Books Included in the Study

Author name	Book name	Publishing House	Year	Abbreviations
Behiç Ak	Seashell in the Mail	Günışığı Kitaplığı	2017	PGDK
Behiç Ak	Long live the brotherhood of letter "Ç"	Günışığı Kitaplığı	2018	YÇHK
Birsen Ekim Özen	Patlak Zekâ Cemcan- İnternette Başım Dertte (Bright Spark Cemcan- I'm in Trouble on the Internet)	Timaş Çocuk	2019	PZC
Filiz Özdem	Esrarengiz Arkadaşın Fısıldadıkları (Whispers of a Mysterious Friend)	Yapı Kredi Yayınları	2017	EAF
Koray Avcı Çakman	Almarpa' nın Gizemi (The Mystery of Alparma)	Tudem	2012	AG

Miyase Sertbarut	Ünsüz Youtuber'ın Günlüğü (The diary of untitled youtuber)	Altın Kitaplar	2020	ÜYG
Sevim Ak	Gazete Fısıltıları (Newspaper Whispers)	Can Çocuk	2017	GF
Sevim Ak	Gökte Biri Var (There's Someone in the Sky)	Can Çocuk	2018	GBV

Table 1 indicates that the study employed 8 books of 6 different authors, published by 6 different publishers. While paying attention to the diversity of the authors, more than one book was taken from the authors who were found to analyze technological devices in a positive and/or negative way.

Data Collection and Analysis

First of all, the works that were considered to serve the purpose of the study were obtained from publishing houses. After the documents that were the subjects of the study were obtained, they were first read without keeping any records. Subsequently, the same data set was subjected to descriptive analysis with the focus of "positive or negative views regarding technological devices". The data set formed as a result of the descriptive analysis was further deepened, subjected to content analysis and revised. As a result, positive views were classified under subheadings as "personal development, offering to have a good time and facilitating life", and negative views were classified under sub-headings as "emotional distress, psychological harm and physical damage". The categories created under these headings were prepared based on the literature.

Validity and Reliability

A number of measures were taken to demonstrate that the obtained data were valid and reliable. Initially, data dominance was achieved by reading the data set more than once in order to increase credibility. Although it was not intended to generalize, information about the tags of the books examined in the study was clearly included in order to transfer the results to similar studies. In order to increase the credibility of the study, the codes considered under the relevant categories were also given by direct transfer, and which pages of the book where these codes were used were indicated in parentheses.

Findings

The study revealed that the positive views regarding technological devices in fictional children's books were conveyed as personal development, offering a good time and facilitating life, while it was seen that the negative views regarding technological devices were conveyed as physical damage, psychological harm and emotional distress.

1. Positive Views Regarding Technological Devices in Fictional Children's Books

The analysis of the frequency of technological devices usage in the children's books demonstrated that four devices come to the fore: computer, tablet, telephone and television. Positive views depicted through these devices were categorized as facilitating life, personal development and offering a good time. The sections related to the positive views regarding technological devices in the analyzed children's books are given in Figure 1.

Figure 1

Positive Views Regarding Technological Devices

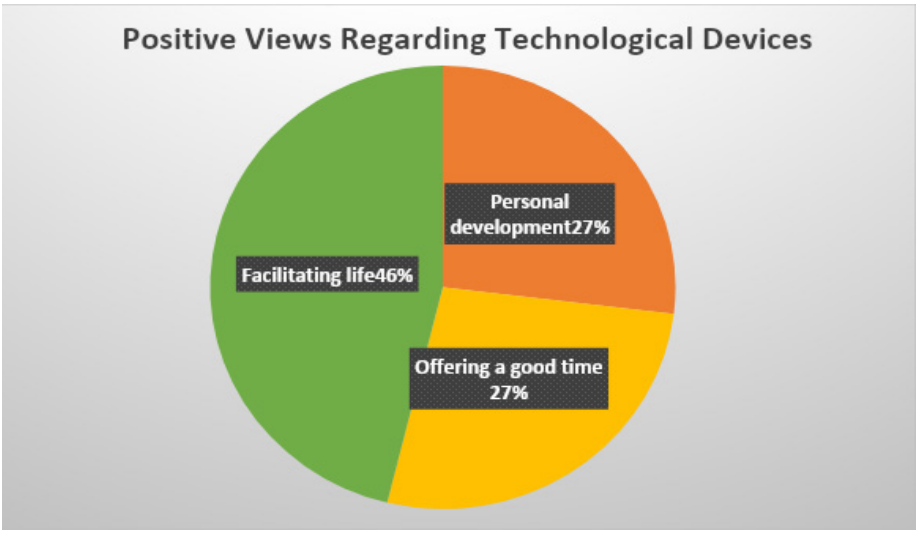


Figure 1 indicates that the positive views regarding technological devices in fictional children's books are described as facilitating life, personal development and offering to have a good time. The first of the positive views

regarding technological devices in fiction is that technological devices facilitate the lives of the characters and provide financial income. As can be understood from the sentences in the book called 'Whispers of a Mysterious Friend' such as '*As soon as I got home, I texted Gündüz on his cell phone, informing him that we were back home. Gündüz lived in the upper street of my father's house* (71).' technology has made communication between people faster and easier. The concept of easy accessibility is mentioned in the children's book called 'The Diary of Untitled Youtuber' as following: '*While I was in the garden of the apartment, the phone in my coat pocket vibrated. Even though I thought it was a nonsense message from the groups I was made a member of without even knowing it, I couldn't stop looking at the phone (14)*.' Thus, it has been conveyed that people are only a phone call away from each other and the events in the world. Although the phone mostly meets the need for verbal and written communication, it is also possible to communicate with some applications that can be installed on it. For example, in the children's book titled 'Long live the brotherhood of the letter Ç!', that the character in the role of the son gave a phone, which has a navigation application, to the character in the role of the father, who constantly got lost due to the problems in his mind is described with the following sentences: '*He opened the package in front of the curious eyes of everyone. Guess what? A cell phone! One of the smartest. 'This is no ordinary phone,' said Uncle smugly. It has a highly advanced navigation. Whoever has it gets never lost. Latest model (48)!*' In addition to making life easier, the fact that the characters have financial income by using technological devices and the internet in the fiction called 'The Diary of Untitled Youtuber' is proof that technology will be used as a means of making money besides all its positive views (ÜYG 6, 18, 45-46). Another positive view regarding technological devices is that it allows the characters to develop themselves. The aforementioned personal development is the ease of obtaining information from technological devices and learning a foreign language. In the books, it is emphasized that the characters make use of technological devices to do their homework and to resort to technological resources to obtain information (EAF 18; YÇHK 16, 18). In addition, it was determined that the concept of online courses is also included under the perception of acquiring knowledge. In the children's book called 'Bright Spark Cemcan', this situation is stated as following *'We turned on our screen again and checked if there were any new students. Someone wanted to take classes from us. We accepted the student who*

wanted to take classes after fixing our clothes (130).' In addition, it was observed that the characters use technological devices in order to obtain information that they cannot reach in the fiction called 'The Diary of Untitled Youtuber' (ÜYG 20, 142). Another positive view is the ease of learning a foreign language, which stands out if information is more easily accessible. In the book called 'Newspaper Whispers', that the children improved their foreign language by reading comics in English with their iPads, which they cannot live without, may be an indication that technology will be used as a tool for language learning (46). Finally, offering the characters to have a good time is one of the views in the books. Among these positive views are that technology eliminates loneliness and enables them to play games in books. For example, in the book 'Sea Shell in the Mail', watching television, one of the technological devices, is presented as an activity with the family with the following sentences: '*One of the rare Sundays when they were all together, they were sitting on the big sofa and watching TV as usual (29).'*

In the books, the characters sometimes relieve their loneliness by means of technological devices. In the book titled 'The Diary of Untitled Youtuber', the sentences *'I think it would be better if he inactivates receiving comment from people. And Poor guy is trying to reply to them. To linger, I went to my Facebook page and changed my profile picture (23).*' imply that Facebook, which is a social media platform, has been described as a distraction tool. The last image that draws attention in the books in terms of having a good time is the characters playing games by using technological elements in the books. As can be understood from the expressions in the book titled The Mystery of Almarpa such as *'Eren said that "Let's talk on the net every day," and "Don't forget to send me the CDs as soon as new games come out!" said Kaan and the two friends hugged each other for a while and said goodbye (14)*.' book characters are close followers of the new game CDs and the game takes an important place in their lives.

2. Negative Views Regarding Technological Devices in Fictional Children's Books

When we look at the frequency of use of technological devices in the children's books analyzed, four devices come to the fore: computer, tablet, telephone and television. Negative views depicted through these devices were categorized as emotional distress, psychological harm, and physical damage. The parts related to the negative views regarding technological devices in the examined children's books are indicated in Figure 2.

Figure 2

Negative Views Regarding Technological Devices

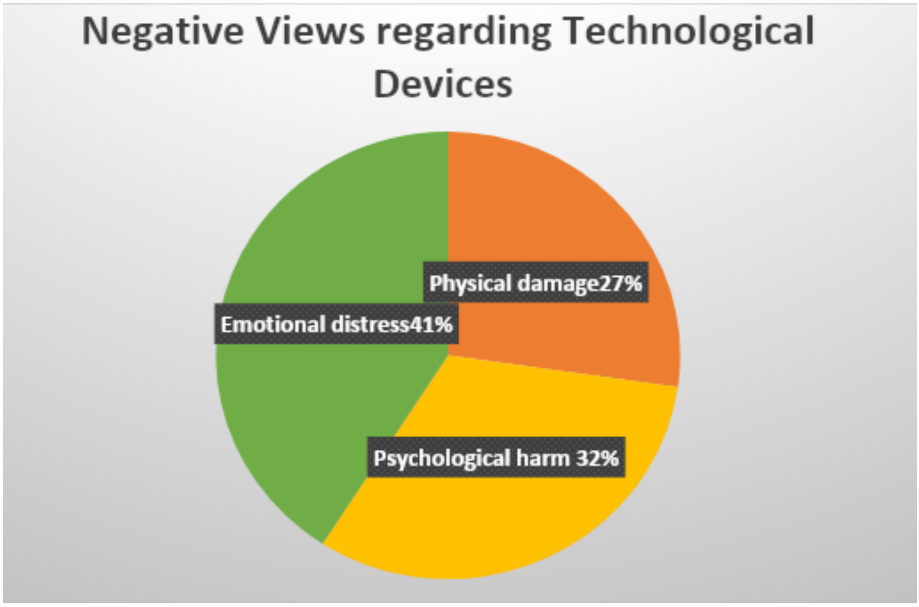


Figure 2 suggests that emotional distress, psychological harm and physical damage are among the negative views regarding technological devices in fictional children's books. The first of the negative views regarding technological devices in fiction is that technology leads characters to experience emotional distress.

Emotional distress includes asociality (PGDK 17), grouping (YÇHK 25), communication disorder (YÇHK 98; PGDK 27; GBV 53) and violation of privacy (YÇHK 41-42; ÜYG 19).

The first view that draws attention under the category of emotional distress is asociality. In the book 'Sea Shell in the Mail', was stated that as computer use increases, the time spent outside with friends decreases and children doze off at the computer (17). In addition to being asocial, it was also determined that technological devices in the books cause grouping/polarization. In the book called 'Long Live the Brotherhood of the Letter Ç!', it was clearly stated that the only change of the surname to Ç on Facebook divides people into two, and a polarization arises between those who like the surname and those who do not (25).

In the same book, violations of private life are also included under the emotional distress section. In the book in question, the fact that the driver knows everything from the homework of the child character to the events in his family by following the social media platform Facebook points out the fact that there is no private life of the people. This situation is described in the book as '*The driver was a young man. "Welcome, little boy," he said from the mirror, as if he knew Ali. "Did you manage to explain the letter Ç to your uncle?" Ali said, "Yes," to the bewilderment of his father and mother. "You also received a computer as a gift from your father. I think you will continue with your homework." "Yes, I want to have an interview with my grandfather." When the driver noticed the curious glances of his parents, he felt obliged to explain, I haven't met your son yet, but I am following him on Face"* (YÇHK, 41,42).' Another negative view that stands out in works such as emotional distress is psychological harm. The views mentioned as psychological harm in fiction are brainwashing/manipulation (GBV 21; UYG 17), skill loss (PGDK 57), and language disorder (AG 24; PGDK 43). For example, when the work named 'There is someone in the sky' is taken into consideration, it is stated that individuals are brainwashed with advertisements and as a result of this process, people consume the products they see in advertisements (21).

Apart from this part, which points out the negative manipulation function of technology, there are a number of views in the books that express that while it strengthens the virtual reflexes, it weakens the language skills. With this point of view, when the book titled 'The Mystery of Almarpa' is analyzed, the sentences such as 'And what did Kuşçu say at the end of the story: "Now people virtually miss each other. Even if they search, the minute hands cannot find those who are missed!" Kaan suddenly thought of his conversation with Eren on the internet. Every day the two friends chatted somehow "What's up?" Eren was texting. "fineeee" "What about you?" Kaan was saying. Answer: "okayyyyyy..." Actually, they didn't write much other than that (24).' reveal that the written language has deteriorated over time with technology, that technology has developed a unique communication language and that this language is far from depth.

The last of the negative views regarding technological devices in books is physical damage. This physical damage includes screen addiction (PGDK 28, 84; GBV 81) and radiation (GF 43). Addiction of technological devices is described in the book named 'There is someone in the sky' as following: he said ' *"This is something like cigarette and coffee addiction." It can "My feet are dragging*

me in front of the television at certain times (81).” ‘As seen in the book, one of the characters of the book called claims that television addiction is equivalent to smoking and coffee addiction. Another situation that appears in the books within the physical damage sub-category like addiction is radiation. In the book called ‘Newspaper Whispers’, the fact that people are exposed to radiation in all areas of life is expressed in the following sentences: ‘ *“I am talking about the pollution that you cannot see”, “Good thing you found out that I have the onset of myopia. As if radio waves, television, satellite, and mobile phone signals were not enough, people cannot see the end of their nose because of the increasingly common Wi-Fi signals (43).’*

In addition to all these negative views, the characters, who share everything related to them with the world including their private lives on social media, experience some grievances when they encounter malicious people. In the book called ‘Bright Spark Cemcan’, the author expresses that some people harm children by introducing themselves differently than they are on social media with the following sentences ‘*Johnny-be-good also talked to us about the dangers of the internet. We heard that these dangerous people surfing on the Internet mostly prefer the sites that children frequently visit. They introduce themselves as teachers, helpful people, sometimes as children (PZC 144).*’

As a result of this damage, families are also worried from time to time. In the book titled ‘The Diary of the Untitled Youtuber,’ the fact that one of the parents was worried that social media is easily accessible and uncensored is evident from sentences ‘*Well, so they forced me to write. They would be annoyed that my face would appear on a public platform. Am I so beautiful? No. Am I so ugly? No. The reason is not the physical condition of my face, the reason is that posting my videos on the internet could lead to abuse, and it was unnecessary (6).*’ In the book, the parents complain and are concerned about the visibility of their children on a public platform and that this visibility may cause some harm to them.

All of the characters who are exposed to and affected by these negativities mentioned above in the books are children.

Discussion and Conclusion

The study revealed that the positive views regarding technological devices in fictional children’s books are conveyed as facilitating life, personal

development and offering to have a good time, while their negative views are expressed as emotional distress, psychological harm and physical damage. It was concluded that the most frequently used technological devices in fictional children's books are phones, computers, tablets and televisions.

The analysis of positive views regarding technology in the books indicated that the characters benefit from technology for purposes such as making their lives easier, contributing to their personal development and having a good time. In the books, the characters use some applications that facilitate daily life, earn money by using technology, do homework, learn a foreign language and play games by relieving their loneliness. It was also argued that the child characters are the ones who are observed to use technological devices in the fictional children's books in the study.

The findings suggesting that the technology in the books is a tool which provides communication and access to information are almost identical with the relevant literature. For example, Cesur and Paker (2007) stated in their study that the reasons for children's computer usage include playing games, drawing and writing, surfing on the Internet and accessing information. In a study carried out within the scope of the European Online Kids Research Project (EU Kids Online II Turkey, 2010), it was stated that the reasons for children's internet use were determined by playing games, reading or watching news, entertainment – watching video clips, downloading music or movies, sharing with friends on social networks and with the purpose of school work and school work.

The relevant studies argue that the views in children›s books and the literature findings are quite similar. Only the aforementioned study implies that the internet, which is also used for reading or watching news, is not included in children›s books. In addition, in the light of the findings, it has been determined that the positive features of technological devices are mostly used by child characters. Another point that should be underlined in the books is the concept of online teaching, which is carried out with an entrepreneurial attitude and has also taken place in a children›s book.

With the COVID-19 pandemic experienced all over the world, the concept of online education has occupied a place on the world agenda and once again emphasized the importance of technology in education. The fact that the concept of entrepreneurship (Clements, 1994: cited in Akkoyunlu and Tuğrul, 2002) is

considered among the positive views regarding technology in the literature is due to the fact that the findings align with the literature. In a children's book, it has been observed that a profession can emerge through the internet. In this regard, Bilgin (2020) stated that these new generation professions, which are called 'Youtubers' in children's books, should be included more in the books and the negative situations that child youtubers will experience and the ways how to keep themselves safe are required to be presented. While it is a positive perception that a new profession has emerged as a youtuber in the books, it is important to keep in mind that the profession has a possibility to contain a number of negativities for children who do this job unconsciously and at a young age.

In addition to the positive views that stand out in the books about technology, it is necessary to mention the existence of a number of negative views that technology causes. When the negative views regarding technology are analyzed in the books, it is revealed that the characters are exposed to emotional, psychological and physical harm through technology. Asociality, grouping, communication disorder, violation of privacy brainwashing/manipulation, dexterity, language disorder, and screen addiction and radiation exposure are some of the technology-related negative views that stand out in the books.

In the analyzed books, the child characters that use social media or the internet in general with their personal information outside of adult supervision have been exposed to cyber bullying due to a number of material and moral fears by communicating with malicious people without realizing it. As can be understood from the general of the works, those who are exposed to cyber bullying are usually child characters.

Even though the data on how technology makes life easier is present in the books, it is observed that what is emphasized and feared is the harm that these devices can cause. This perception may lead families and children to develop a negative attitude towards technology. Just as there is no mention of unlimited freedom when using technology, it is considered that it would be more accurate to stay away from messages that will distance children from technology especially in the period when technology shapes the new world. A large part of the negative views regarding technology stem from the fact children are very likely to use it unconsciously. The analysis of literature in question revealed a significant number of negative views. Çelen, Çelik, and Seferoğlu (2011) describe the grievances

experienced by children during the communication phase as being confronted with various threats by communicating with the wrong people. The findings related to the use of the internet in children's books argued that child users have bad experiences as a result of communicating with strangers and violation of private life. The studies in the literature are in agreement that violating the privacy of private life can lead to bad results and if communication tools are unconsciously used, it is highly easy to interact with malicious people (Aydın, 2013; Canbek and Sağıroğlu 2007; Çelen, Çelik and Seferoğlu, 2011). A large number of studies in the literature point out that the concept of cyber bullying is used to explain the existence of these malicious people and the victimization that children may experience (Aydın, 2013; Çelen, Çelik, and Seferoğlu, 2011; Kara and Kaçar, 2017; Özdemir and Akar, 2011). The fact that children who are vulnerable in the virtual world encounter such situations in children's books has the potential to raise awareness of how they can keep themselves safe in the virtual environment. In this regard, it is a situation that deserves special attention that the messages in the books are built on the idea of using technology safely, not in the form of staying from technology. In addition, although there are more than one study on abuse that can be called sexual bullying in the literature in question (Aydın, 2013; Canbek and Sağıroğlu, 2007; Cesur and Paker, 2007; Çelen, Çelik and Seferoğlu, 2011; İşbaşı, 2011; Kelleci, 2008) it is noteworthy that technology-related sexual abuse does not exist in the analyzed books. Due to the sensitivity of the this topic, children's book writers refrain from addressing it and the related field is still considered a taboo in Turkey due to its social and cultural structure. Another aspect that is not among the negative views regarding technology in the books but is frequently emphasized in the relevant literature is violence. In the studies, it is emphasized that technological devices can cause children to be affected badly by showing them concepts such as blood, violence and fighting (Büyükbaykal, 2012; Cesur and Paker, 2007; Dolu, Büker, and Uludağ, 2010; Kelleci, 2008). However, it has been observed that the technological devices in children's book are not associated with such violence features. This may be due to the fact that violence, like sexual bullying, is a difficult topic. However, when it is considered books have the function to prepare people for life, the violence caused by technology can be included in the books so that the child reader can prepare themselves for life.

As a result, the study conducted to determine the data on the positive and negative views regarding technological devices in fictional children's books revealed a great number of views regarding positive and negative technology. However, it was observed that negative views were more prevalent in the books. As it can be understood from the relevant findings, technology is presented as a dominant factor that can cause anxiety and harm in general. It is possible to note that this attitude was developed as a reaction against the technological devices that have a place in all areas of life, partly with the effect of ecocritical perspective. On the other hand, it is quite inevitable to include the negative views regarding technology in books, and this is required in order to enable the child reader to be aware of reality. However, it is necessary to take into account the same reality when presenting the positive views regarding technology in the books. Because, although it is still under discussion, technology shapes today's world and is used by everyone from all ages as an important instrument that facilitates people's work. In this respect, the messages given over the negative views regarding technology in the books should not lead to anti-technology and the belief that it is a bad thing. In the light of the children's books discussed in the relevant study, it is possible to note that in a period when people continue their lives with pandemic conditions in the world and in Turkey, children's books are required to be reevaluated under the light of a discourse that invests in technology, emphasizes its importance, supports more entrepreneurship, does not distort reality and is open to innovations.

In this context, book authors should address not only the negative but also the positive aspects of technology in a balanced way, and raise children's awareness about technology through creative and solution-oriented stories. Both teachers and parents should develop children's critical thinking skills by introducing them to books that discuss the benefits and harms of technology, and by organize technology-themed activities. Finally, the Ministry of National Education (MoNE) should include balanced books on technology in the curriculum and create programs that encourage technology literacy and entrepreneurial spirit.

Author Contributions: The authors contributed equally to the study.

Conflict of Interest: There is no conflict of interest between the authors.

Ethical Statement: We declare that the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" have been followed in this study and that we have not taken any action based on "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics". At the same time, we declare that all authors contributed to the study, that there is no conflict of interest between the authors, and that all responsibility for all ethical violations belongs to the authors of the article.

Ethics Committee Approval: There is no ethics committee document.

Financial: This study did not receive any funding.

Copyrights: Works published in Millî Eğitim are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Use of Artificial Intelligence for Writing Assistance: We declare that artificial intelligence is not used for writing assistance.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Telefon, bilgisayar, tablet gibi teknolojik gereçlerin satış oranları ve internet kullanım oranları her geçen yıl katlanarak artmaktadır. Gündelik hayatı kolaylaştırması ve dünyada beklenmedik kimi olayların yaşanması bu araçların ve internetin kullanımını yaygın hale getirmiştir. Nitekim yapılan son araştırmalar bu bilgiyi desteklemektedir. Söz gelimi TÜİK 2020 verilerine göre evde internet kullanım oranını önceki yıla göre %2,4 artarak % 90,7'ye gelmiş, yemek siparişinden giyim/ayakkabı/aksesuar alışverişine, basılı kitap/dergi/gazete alımından kozmetik/güzellik ve sağlık ürünleri alımına kadar hayatın her anında teknoloji kullanılır hâle gelmiştir. Tıpkı yetişkinler gibi çocuklar da zaman içinde teknolojinin müdavimi olmuş, teknoloji ve internet onların hayatında da vazgeçilmez bir yer almıştır. Zaten çeşitli araştırmacıların kaleme aldıkları çalışmalar bu bilgiyi doğrulamaktadır (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002; Akbulut, 2013; Aydın, 2013; Arslan, Bütün, Doğan, Dağ, Serdarzade ve Arıca, 2014). Özel olarak incelendiğinde ise 2020 TÜİK verileri internet kullanım oranının 16-74 yaş grubundaki bireylerde %79,0 olduğu, bu oranın bir önceki yıl %75,3 olduğu dikkat çekmektedir. Dünyada internet kullanım oranı ise 2019 yılı mart ayında %58,8 iken %6,8 artarak 2021 yılı mart ayında %65,6 olmuştur (İnternet World Stats, 2021).

Bu araştırmanın problemini, günlük hayatta yaygın olarak kullanılan teknolojik gereçlerin çocuk kitaplarına yansıması oluşturmaktadır. Telefon, bilgisayar ve tablet gibi teknolojik gereçler, günlük hayatta olduğu gibi çocuk kitaplarında da karakterler tarafından kullanılmaktadır. Bu gereçlerin karakterler tarafından kullanımı sonucunda ortaya olumlu birtakım görünümler çıktığı gibi bilinçsizce kullanımının bir sonucu olarak ortaya olumsuz birtakım görünümler de çıkabilir. Okudukları kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kuran çocuklar için çocuk kitaplarındaki karakterlerin teknolojik gereçleri nasıl kullandıkları ve bu kullanım sonucunda nelerle karşılaştıklarını görmek çalışmayı önemli hâle getirmektedir. Çalışmada, okudukları kitaplardaki karakterler ile özdeşim kuran çocuk okurları, teknolojinin çocuk kitaplarında olumlu ve olumsuz görünümlerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Zira teknolojinin hayatın her aşamasında kullanıldığı modern dünyada kitaplar aracılığıyla teknolojinin görünümlerine ilişkin nasıl bir algı oluşturulduğunu tespit etmek ayrıca değerlidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada "Kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında öne çıkan teknoloji ile ilgili görünümler nelerdir?" sorusu altında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında yer alan teknolojik gereçlerin olumlu görünümleri nelerdir?
2. Kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında yer alan teknolojik gereçlerin olumsuz görünümleri nelerdir?

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi deseniyle kurgulanmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmada kullanılacak dokümanlar, öncelikle alan uzmanlarının iş birliğiyle teknoloji odağındaki çocuk kitapları tespit edilerek liste haline getirilmiştir. Sonrasında belirlenen dokümanlar, çocuğa uygun olmasına ve en önemlisi 'teknolojik gereçler' özelinde içerik arz etmesine dikkat edilerek daraltılmıştır.

İlk olarak çalışmanın amacına hizmet edebileceği düşünülen eserler yayınevlerinden temin edilmiştir. Çalışmaya konu olan dokümanlar temin edildikten sonra öncelikle herhangi bir kayıt tutulmadan okunmuştur. Devamında

ise aynı veri seti "teknolojik gereçlerin olumlu veya olumsuz yansımaları" odağında betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz sonucunda oluşan veri seti daha da derinleştirilerek içerik analizine tabi tutulmuş ve yeniden gözden geçirilmiştir. Bunun sonucunda olumlu görünümler "kişisel gelişim, iyi vakit geçirme ve hayatı kolaylaştırma" şeklinde alt başlıklar altında, olumsuz görünümler ise "fiziksel zarar, psikolojik zarar ve duygusal zarar" şeklinde alt başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Bu başlıklar altında oluşturulan kategoriler ise literatürden yola çıkılarak hazırlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymak için birtakım önlemler alınmıştır. İlk olarak inandırıcılığı artırabilmek için veri seti birden fazla okunarak veri hâkimiyeti sağlanmıştır. Her ne kadar genelleme gayesi olmasa da sonuçların benzer çalışmalara aktarılabilmesi için çalışmada incelenen kitapların künyelerine ilişkin bilgilere açıkça yer verilmiştir. Yine çalışmanın inandırıcılığını artırabilmek için ilgili kategoriler altında düşünülen kodlar doğrudan aktarımla verilmiş, bu kodların hangi kitabın hangi sayfasında geçtiği parantez içi ifadelerle belirtilmiştir.

Bulgular

Çalışmada kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında yer alan teknolojik gereçlerin olumlu görünümlerinin kişisel gelişim, iyi vakit geçirme ve hayatı kolaylaştırma şeklinde aktarıldığı tespit edilirken bunun yanı sıra teknolojik gereçlerin olumsuz görünümlerinin fiziksel zarar, psikolojik zarar ve duygusal zarar şeklinde aktarıldığı görülmüştür.

İncelenen çocuk kitaplarında teknolojik aletlerin kullanım sıklığına bakıldığı zaman bilgisayar, tablet, telefon ve televizyon olmak üzere dört gereç öne çıkmaktadır. Bu gereçler aracılığıyla betimlenen olumlu görünümler hayatı kolaylaştırma, kişisel gelişim ve iyi vakit geçirme şeklinde kategorize edilmiştir.

İncelenen çocuk kitaplarında teknolojik aletlerin kullanım sıklığına bakıldığı zaman bilgisayar, tablet, telefon ve televizyon olmak üzere dört gereç öne çıkmaktadır. Bu gereçler aracılığıyla betimlenen olumsuz görünümler duygusal zarar, psikolojik zarar ve fiziksel zarar şeklinde kategorize edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında yer alan teknolojik gereçlerin olumlu görünümlerinin hayatı kolaylaştırma, kişisel gelişim ve iyi vakit geçirme; olumsuz görünümlerinin ise duygusal zarar, psikolojik zarar ve fiziksel zarar şeklinde aktarıldığı tespit edilmiştir. Kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında en fazla yer alan teknolojik aletlerin telefon, bilgisayar, tablet ve televizyon olduğu saptanmıştır.

Kitaplarda teknolojinin olumlu görünümlerine bakıldığında karakterlerin hayatı kolaylaştırma, kişisel gelişimlerine katkı sağlama ve iyi vakit geçirme gibi amaçlarla teknolojiden faydalandıkları görülmektedir. Sonuç olarak çalışma, kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında teknolojik gereçlerin olumlu ve olumsuz görünümlerine ilişkin verileri tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada olumlu ve olumsuz teknolojinin pek çok görünümüne rastlanmış ancak olumsuz görünümlerin kitaplarda daha fazla yer bulduğu anlaşılmıştır.

Sonuç olarak, kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında teknolojik gereçlerin olumlu ve olumsuz görünümlerine ilişkin verileri tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada olumlu ve olumsuz teknolojinin pek çok görünümüne rastlanmış ancak olumsuz görünümlerin kitaplarda daha fazla yer bulduğu anlaşılmıştır. İlgili bulgulardan da anlaşılacağı üzere teknoloji genel açıdan kaygı duyulacak, kötülüklere neden olabilecek başat bir unsur olarak sunulmaktadır. Bu tutumun hayatın her alanında yer edinen teknolojik gereçlere karşı biraz da ekoeleştirel bakışın etkisiyle bir tepki olarak geliştirildiği düşünülebilir. Öte yandan elbette teknolojinin olumsuz görünümlerinin kitaplarda yer bulması son derece doğaldır ve realiteyi çocuk okura göstermek açısından olması gereken de budur. Ancak aynı realite, teknolojinin olumlu boyutu kitaplarda sunulurken de dikkate alınmalıdır. Zira artık kimileri tarafından hâlâ tartışılsa da teknoloji, günümüz dünyasını şekillendirmekte ve insanların işlerini kolaylaştıran önemli bir enstrüman olarak yediden yetmişe herkes tarafından kullanılmaktadır. Bu açıdan kitaplarda teknolojinin olumsuz görünümleri üzerinden verilen iletilerin teknoloji karşıtlığına ve onun kötü bir şey olduğuna dair inanca dönüşmemesi gerekir.

Bu bağlamda, kitap yazarları teknolojiyi sadece olumsuz yönleriyle değil, aynı zamanda olumlu taraflarıyla da dengeli bir şekilde ele almalı, yaratıcı ve çözüm odaklı hikâyelerle çocukları teknolojiye dair bilinçlendirmelidir. Öğretmenler ve ebeveynler, teknolojinin faydalarını ve zararlarını tartışan kitapları çocuklar ile

buluşturarak onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeli, teknoloji temalı etkinlikler düzenlemelidir. Son olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), müfredata teknolojiyi dengeli ele alan kitapları dâhil etmeli, teknoloji okuryazarlığını ve girişimci ruhu teşvik eden programlar oluşturmalıdır.

References

Akbulut, Y. (2013). Developmental consequences of computer and internet use in children and adolescents. *Trakya University Journal of Education Faculty, 3*(2), 53-68. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200342

Akçay, D., and Özcebe, H. (2012). The study of computer game playing habits of preschool children and their families. *Children's Journal, 12*(2), 66-71. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1327912

Akkoyunlu, B. and Tuğrul, B. (2002). The effect of technological interactions of preschool children in home life on computer literacy. *Hacettepe University, Journal of the Faculty of Education, 23*(23), 12-21. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87914

Arslan, E., Bütün, P., Doğan, M., Dağ, H., Serdarzade, C., and Arıca, V. (2014). Computer and internet usage in childhood. İzmir Dr. Journal of Behçet Uz Child Hospital, 4(3), 195-201. https://jag.journalagent.com/behcetuz/pdfs/BUCHD_4_3_195_201.pdf

Axell, C., Hallström, J., and Hagberg, J-E. (2014). Images of technology and sustainable development in Swedish children's literature. *Australasian Journal of Technology Education.* online October. https://ajte.org/index.php/AJTE/article/view/11/1

Axell, C. (2015). *Technology landscapes in children's literature.* A didactic journey from Nils Holgersson to Pettson and Findus (Dissertation). Linköping University.

Aydın, İ. (2013). Child, internet and ethics. *Journal of Youth Studies, 1*(2), 98-119.

Aytan, T. and Güngör, B. (19-20 October 2018). *Criticism of modernity and technology in Behiç Ak's children's books.* 5th International Children and Youth Literature Symposium, Istanbul.

Bacigalupa, C. (2005). The use of video games by kindergarteners in a family child care setting. *Early Childhood Education Journal, 33*, 25-30. https://www.researchgate.net/publication/225823664_The_Use_of_Video_Games_by_Kindergartners_in_a_Family_Child_Care_Setting#fullTextFileContent

Bayraktar, F. and Gün, Z. (2007). Incidence and correlates of Internet usage among adolescents in North Cyprus. *Cyberpsychology and Behavior, 10*(2), 191-197. DOI: 10.1089/cpb.2006.9969

Bilgin, S. (2020). *Presentation of technology in contemporary children's literature* [Unpublished master's thesis]. Yıldız Technical University.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-90. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.3316/qrj0902027/full/pdf?casa_token=95fqbJKDk38AAAAA:lTX6A63c8LefArR6H48GxabZLb1ErDY9UG75MxyG4ZpTzioVnekGbmu2RHGLf84jDw0xuWuFHAHkimyUm6gYWhb0iDceRRilR-QMuEj1PoUdjKjrd3nn

Bushman, B.J., and Huesmann, L. R. (2006). Short term and long term effects of violent media on aggression in children and adults. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine,* 160, 348-352. DOI: 10.1001/archpedi.160.4.348

Büyükbaykal, G. (2012). The effects of television on children. *Istanbul University Faculty of Communication Journal,* 28, 31-44. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/212206

Canbek, G., and Sağıroğlu, Ş. (2007). Computer and internet security for children and teenagers. *Journal of Polytechnic, 10*(1), 33-39. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/384608

Cesur, S., and Paker, O. (2007). Television and children: Children's preferences of TV programmes and genres. *Electronic Journal of Social Sciences, 6*(19), 106-125. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/69921

Çelen, F. K., Çelik, A., and Seferoğlu, S. S. (2011). Internet usage of children and online risks waiting for them. *Academic Informatics,* 2, 1-8.

Dilidüzgün, S. (2018). *Contemporary children's literature.* Tudem.

Doğan Güldenoğlu, B. N. (2018). Examining the place of female character frames in children's novels in social and cultural life. *Elementary Education Online, 17*(2), 926-946. https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/664/635

Dolu, O., Büker, H., and Uludağ, Ş. (2010). The effects of violent video games on children and teenagers: an assessment of aggression, violence and delinquency. *Journal of Forensic Sciences, 9*(4), 54-75.

Erdem, A. (5-7 October 2011). *Heroes in children's books from the perspective of primary school students.* 3rd National Child and Youth Symposium, Ankara.

EU Kids Online II Turkey (2010) Turkey's report of the European online children research project. http://eukidsonline.metu.edu.tr/

Greenfield, P. M., and Subrahmanyam, K. (2003). Online discourse in a teen chatroom: New codes and new modes of coherence in a visual medium. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 713, 725-735. https://www.dhi.ac.uk/san/waysofbeing/data/communication-zangana-greenfield-2003.pdf

Hancox, R. J., and Poulton, R. (2006). Watching television is associated with childhood obesity: But is it clinically important?. *International Journal of Obesity, 30*(1), 171-175. DOI: 10.1038/sj.ijo.0803071

Huang, Y., and Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior, 6*(26), 1581-1590. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.005

Internet World Stats (2021). https://www.internetworldstats.com/emarketing.htm.

Kara, H., and Kaçar, M. (2017). Peer bullying and its social importance: Two case reports. *Anadolu Clinic The Journal of Medical Sciences, 22*(2), 115-118. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/307901

Karadeniz, E., and Özdemir, M. (2018). In Behiç Ak's Children books on media and social media criticism. *Sakarya University Journal of Education, 8*(4), 250-264. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/612452

Karatay, H. (2014). Children's literature from theory to practice. T. Şimşek. (Ed.), *In among the features that should be found in children's literature texts* (i. 81-129). Grafiker Publications.

Kelleci, M. (2008). The effects of internet use, cell phones and computer games on mental health of children and adolescents. *TAF Prev Med Bull, 7*(3), 253-256.

Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., and Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being. *American Psychologist, 53*(9), 1017-1031. https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.9.1017

Lukens, R. J., Smith, J. J., and Coffel C. M. (2018). *A critical look at children's literature,* Erdem Publications.

Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., and Özdinçler, A. (2018). Negative effects of digital technology use on children's development and health. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 5(*2), 1-21. https://www.addicta.com.tr/Content/files/sayilar/17/5.pdf

Oğuzkan, A. F. (2013). *Children's literature.* Anı Publishing.

Özdemir, M., and Akar, F. (2011). Examination of high school students' opinions on cyberbullying in terms of various variables. *Educational Administration: Theory and Practice, 17*(4), 605-626. https://www.researchgate.net/publication/335501917_Examination_of_High_School_Students'_Opinions_on_Cyberbullying_in_Terms_of_Various_Variables_Lise_Ogrencilerinin_Siber-Zorbaliga_Iliskin_Goruslerinin_Bazi_Degiskenler_Bakimindan_Incelenmesi#fullTextFileContent

Öztürk, C., and Karayağız, G. (2007). Children and television. *Journal of Anatolian Nursing and Health Sciences, 10*(2), 81-85.

Rickelman, R. J., and Henk, W. A. (1990). Children's literature and audio/visual technologies. *The Reading Teacher, 43*(9), 682-684

Sever, S. (2017). *Children and literature.* Tudem.

Tarı Cömert, I., and Kayıran, S. M. (2010). Internet use in children and adolescents. *Children's Journal, 10*(4), 166-170. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1328099

Temizyürek, F., Şahbaz, N. K., and Gürel, Z. (2016). *Children's literature.* Pegem Academy.

Tsai, C. C., and Lin, S. S. J. (2003). Internet addiction of adolescents in Taiwan: An interview study. *Cyberpsychology and Behavior, 6*(6), 649-652. https://doi.org/10.1089/109493103322725432

TÜİK (2020 1 December). *2020 Household ICT usage survey.* Ankara: T.C. Prime Ministry Turkish Statistical Institute. *https://data.tuik.gov.tr/tr/display-bulletin/?bulletin=hanehalki-bilisim-teknolojileri-bt-egitimim-arastirmasi-2020-33679*

Yang, S. C., and Tung, C. J. (2007). Comparison of Internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior, 23*(1), 79-96. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563204000883?via%3Dihub

Yıldırım, A., and Şimşek, H. (2016). *Qualitative research methods in the social sciences.* Seçkin Publishing.

Yılmaz, O., and Yakar, Y. M. (2018). Turkish textbooks and child characters. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 69, 49-64. https://jasstudies.com/DergiTamDetay.aspx?ID=7708

İlkokul Öğrencilerinin Kullan-At Plastiklerin Azaltılmasına Yönelik Yaratıcı Drama Temelli Etkinlikler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gamze MERCAN[1], Zümrüt VAROL SELÇUK[2], Filiz TURHAN[3]

1 Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, gmercn@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5515-999X

2 Bilim Uznanı, Doktora Öğrencisi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, zmrtvrl@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5015-0291

3 Bilim Uznanı, Ankara Cebesoy İlköğretim Okulu, Okul Müdürü, filizturhantr@gmail.com. ORCID: 0009-0006-5251-4531

Gönderilme Tarihi: 14.06.2024 Kabul Tarihi: 03.12.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1501393

Atıf: "Mercan, G., Varol Selçuk, Z., ve Turhan, F. (2024). İlkokul öğrencilerinin kullan-at plastik kullanımının azaltılmasında, yaratıcı drama temelli etkinliklere ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Millî Eğitim, 54*(245), 449-482. DOI: 10.37669/milliegitim.1501393"

Öz

Bu araştırmanın amacı, kullan-at plastiklerin çevresel etkilerinin azaltılmasında yaratıcı drama temelli etkinliklerin etkisini anlamaktır. Araştırma, ilkokul öğrencileri ve ailelerinin bu etkinlikler aracılığıyla plastik kullanımını azaltmaya yönelik farkındalık ve davranış değişikliği kazanmalarına yönelik etkilerini incelemeyi hedeflemektedir. Yaratıcı drama etkinliklerinin, çevre bilinci oluşturmadaki rolü ve sürdürülebilirlik açısından katkısı değerlendirilmektedir. Araştırma nitel araştırma türlerinden olgubilim desenine göre şekillendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Cebesoy İlkokulu'nda öğrenim gören 23 birinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin 20 velisi olmak üzere toplam 43 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı olan ilkokul öğrencilerinin kullan-at plastik kullanımının azaltılmasına yönelik olarak ilgili alanyazın kapsamında uygulama süresi yaklaşık 40 dakika olmak üzere, toplam 10 yaratıcı drama atölyesi tasarlanmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak öğrencilere ve ailelerine yönelik olarak dörder yarı yapılandırılmış sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ise MAXQDA 2020 programı ile içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, yaratıcı drama temelli etkinliklerin kullan-at plastik kullanımının azaltılmasında önemli bir rol oynayabileceği görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Etkinliğe katılan hem öğrenciler hem de veliler, bu çalışmaların öğrencilerin çevre bilincini artırdığını, sürdürülebilirlik konusunda farkındalık kazandırdığını ve alternatif çözümler bulmalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, ailelerin de bu etkinlikler sayesinde çocuklarının çevreye yönelik tutumlarında olumlu değişiklikler gözlemlediği belirtilmiştir. Bu doğrultuda; öğrenci katılımının güçlendirilmesi, ailelere yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi, çevre bilincinin artırılması, okul ve toplum işbirliğinin geliştirilmesi ve sürekli değerlendirme yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *yaratıcı drama, kullan-at plastik, çevre bilinci, okul-aile işbirliği, olgubilim*

An Investigation of Elementary School Students' Opinions on Creative Drama-Based Activities Designed to Reduce the Use of Single-Use Plastics

Abstract

This study aims to understand the impact of creative drama-based activities in reducing the environmental effects of single-use plastics. The research seeks to examine the influence of these activities on raising awareness and fostering behavioral changes among primary school students and their families regarding the reduction of plastic consumption. Additionally, the study evaluates the role of creative drama activities in promoting environmental consciousness and their contributions to sustainability. The study is structured according to the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The research group consists of 43 participants, including 23 first-grade students and 20 of their parents from Cebesoy Primary School in Ankara during the 2023-2024 academic year. The primary objective of the study is to create awareness among primary school students about reducing single-use plastic consumption, and within this scope, a series of 10 creative drama workshops were conducted, each lasting approximately 40 minutes. Data collection involved an interview form with four sections, designed specifically for students and their families. The collected data were analyzed using the MAXQDA 2020 software through content analysis techniques. According to the findings, creative drama-based activities may play a significant role in reducing single-use plastic usage. Results indicate that both students and parents who participated in the activities observed that these practices enhanced environmental awareness, raised awareness of sustainability, and helped students explore alternative solutions. Furthermore, parents reported noticing positive changes in their children's attitudes toward the environment due to these activities. Based on these findings, it is recommended to strengthen student participation, organize training programs for families, increase environmental awareness, foster school-community collaboration, and conduct continuous evaluations.

Keywords: *creative drama, single-use plastic, environmental awareness, school-family collaboration, phenomenology*

Giriş

Bu cümleyi yazdığımız birkaç saniye içinde bile, insan nüfusu hızla artmakta ve insanların çevreye yönelik davranışları, dünya üzerindeki yüzlerce canlı türünün neslinin tükenmesine yol açabilecek ciddi etkiler oluşturmaktadır. İnsan yaşamı doğaya bağlı olduğu için, insanın hayatını doğaya uyum sağlayarak şekillendiren bir varlık olması gerekmektedir. Canlı bir varlık olan doğa, varlığı süresince insanla etkileşim halinde olmak zorundadır. Ancak bu ilişki, insanın doğayı kendi ihtiyaçlarına göre şekillendirmeye çalışması ve kendisini doğanın bir parçası olarak görmemesiyle bozulmaktadır (Gül, 2013). Bu nedenle, insanın doğaya hükmetmek yerine, onunla uyum içinde birlikte yaşamayı öğrenmesi gerekmektedir. Çünkü insanın doğaya hükmetmek yerine onunla uyum içinde yaşamayı öğrenmesi gerekmektedir. Ancak, pek çok insan doğa üzerindeki

etkilerinin farkında olmadan her geçen gün ekosistemleri değiştirmeye ve bozmaya devam etmektedir. Bu durum, insan faaliyetlerinin çevre üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik farkındalığın artırılmasını gerekli kılmaktadır. İnsanın sebep olduğu bu değişimin olumsuz etkilerinin en aza indirgenmesi için; çevre ve doğal kaynaklar üzerindeki baskıyı azaltma, üretimde verimliliği artıracak teşvik mekanizmaları oluşturarak tüketim modellerinde ve ürünlerdeki ekolojik verimliliği yükseltme gibi esaslara dayalı yeşil ekonomi/kalkınma modelleri tercih edilmelidir. Dünyanın bu gününü ve yarınını korumak için al-kullan-at şeklinde, tüketimi teşvik eden üretim ve ekonomik modellerin yerine, sürdürülebilir kalkınma, yeşil büyüme, yeşil ekonomi, düşük karbonlu kalkınma, döngüsel ekonomi, sıfır atık, endüstriyel simbiyoz, kaynak verimliliği, temiz yaşam döngüsü analizi, dijital ekonomi, Sürdürülebilir Üretim ve Tüketim (SÜT), katılımcılık, çevresel adalet ve doğal kaynak muhasebesi gibi farklı yaklaşımların değerlendirilmesi ve işe koşulması hayati öneme sahiptir (Kalkınma Bakanlığı, 2018).

1950'li yıllarda başlayan plastik üretimi sürekli artarak 2015 yılında 322 milyon ton, 2016 yılında ise 355 milyon tona ulaşmıştır. 2050 yılında ise plastik üretim miktarının 33 milyar ton olabileceği öngörülmektedir (Plastics Europe, 2017). Dünya çapında aşırı tüketilen bir malzeme haline gelen plastik, çok yavaş bir şekilde bozulmaya uğradığı için doğada telafisi olmayan zararlara neden olabilmektedir. Tek kullanımlık ve diğer tüm plastik ürünlerin toprak, su kaynakları ve havada yarattığı kirlilik plastik kirliliği olarak adlandırılmaktadır. Günümüzde plastik kirliliği, hızla büyüyen bir çevre sorunu haline gelmiştir (Tokat, 2018). Dünya genelinde üretilen bu plastik malzemeler tamamen yok olmayıp, doğada parçalanarak milyonlarca mikroplastik parçacığa dönüşebilmektedir. Mikroplastikler sucul ekosistemde dağılabilen 5 mm'den küçük plastik parçacıklardır. Bu küçük mikroplastikler küresel olarak yayılmakta, okyanuslarda, deniz kıyılarında, tatlı su göllerinde ve nehirlerde yaygın bir su kirliliği haline gelmektedir (Tokaç, 2018).

Araştırmanın odak noktası, bireylerin günlük yaşamlarında sıkça tükettikleri tek kullanımlık plastik malzemelerin bilinçsiz kullanılmasıdır. Bu kullan-at plastik malzemeleri doğada uzun süre yok olmadıkları için toprak, su ve hatta hava kirliliğine sebep olmakta böylece insan ve çevre sağlığını olumsuz olarak etkilemektedir. Gündoğdu tarafından 2018 yılında yapılan araştırmada; Türkiye'de bir yetişkinin bir yıl içinde tükettiği tuzun türüne göre, deniz tuzundan

248,5–302,4 adet, göl tuzundan 202,5– 246,5 adet ve kaya tuzundan 63,7–77,5 adet mikroplastik parçacığı bünyesine aldığı tespit edilmiştir (Gündoğdu, 2018). Bu malzemelerin geri dönüşümü bir çözüm olarak görülmekle birlikte harcanan enerji açısından baktığımızda hammaddeden ürün oluşturulurken kullanılan enerji miktarı atıkların geri dönüşümü için harcanan enerji miktarından kat kat fazladır. Asıl olan bu çevre sorununun çözümü için, bireylerin çevreye yönelik davranışlarını değiştirmesinin gereğidir. Tam da bu noktada bireylerde istendik davranış, değer yargısı, bilgi ve beceri kazandırma süreci olarak çevre eğitimine ve çevre eğitiminin etkili öğretim süreçleriyle gerçekleşmesine ve bireylerin de bu sürece aktif katılım göstermelerine ihtiyaç vardır. Ayrıca, çevre eğitiminde en etkili ve verimli öğrenmenin doğal ortamlarda ve günlük hayatla ilişkilendirilerek gerçekleştiği bilinmektedir. Çünkü çevre eğitimi, disiplinler arası bir eğitimdir ve doğası gereği günlük yaşantıyla ilişkili olarak verilmelidir (Arık, 2021). Okullarda çevre ile etkileşim doğal yollar aracılığıyla sağlanamadığı için farklı çözümler bulunmalıdır. Gerçekliğin kurgusal olarak canlandırılmasında yaratıcı drama yöntemi kullanılabilir. Böylece; çevre eğitiminde gerekli görünen çocuğu merkeze alma, duyusal deneyimler edinme, materyal kullanımı, toplumun bir parçası olarak hissetme gibi gereklilikler yaratıcı drama sayesinde gerçekleştirilebilir.

Yaratıcı drama etkinlikleri, içinde etkileşimi barındırmaktadır. Drama etkinliği grubunda yer alan olaylar ve sonucunda ortaya çıkan davranışların öğretilmesi söz konusudur. Bir grubun üyesi olan katılımcı, etkin bir şekilde öğrenebilmekte ve öğretebilmektedir (San, 2018). Yaratıcı dramanın amacı genel olarak, katılımcıların duygu ve düşüncelerini aktif halde kullanımlarını sağlayarak öğrenmeyi gerçekleştirmektir (Adıgüzel, 2020).

Araştırma kapsamında kullan-at plastik kullanımının azaltılmasında yaratıcı drama temelli etkinliklerin, ilkokul öğrencilerinin kullan-at plastik kullanımı açısından bulundukları çevreyi algılamaları ve farkındalık kazanmaları konusunda oldukça önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Yaratıcı drama sayesinde sağlanan bu katılım sonucunda öğrenen yaşantılarını, duygularını ve düşüncelerini etkin hale getirecektir. Böylece bilgiyi yalnızca bilişsel yollarla edinmek yerine, bilgileri öznelleştirmesi sağlanacaktır (Adıgüzel, 2018; San, 2018).

Bu araştırmanın amacı, kullan-at plastiklerin çevresel etkilerinin azaltılmasında yaratıcı drama temelli etkinliklerin etkisini anlamaktır. Araştırma,

ilkokul öğrencileri ve ailelerinin bu etkinlikler aracılığıyla plastik kullanımını azaltmaya yönelik farkındalık ve davranış değişikliği kazanmalarına yönelik etkilerini incelemeyi hedeflemektedir. Yaratıcı drama etkinliklerinin, çevre bilinci oluşturmadaki rolü ve sürdürülebilirlik açısından katkısı değerlendirilmektedir. Ayrıca, araştırma kapsamında uygulanan yaratıcı drama temelli etkinliklerin, özellikle evde uygulanabilirliği hakkında ailelerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- İlkokul öğrencilerinin kullan-at plastik kullanım alışkanlıklarının azaltılmasına yönelik yaratıcı drama temelli etkinlikler nasıl tasarlanmış ve uygulanmıştır?
- İlkokul öğrencilerinin kullan-at plastik kullanım alışkanlıklarının azaltılmasına yönelik yaratıcı drama temelli etkinlikler ile ilgili görüşleri nelerdir?
- İlkokul öğrencilerinin ailelerinin kullan-at plastik kullanım alışkanlıklarının azaltılmasına yönelik yaratıcı drama temelli etkinlikler ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın olgusu kullan-at plastik kullanımının azaltılmasına dayalı yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin öğrencilerin ve ailelerin görüşlerinin ele alınmasıdır. Olgubilim deseni; bireylerin yaşadıkları deneyimlerin esas ve özüne göre, çeşitli olgulara bir anlam verme ve açıklama etkinliği olarak ifade edilmektedir (Thomas ve Harden, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Deneyim esası ve özü ile kastedilen şey, "öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim sürecindeki ortak deneyimleri" olarak ele alınmaktadır. Yaşantılardaki bu ortak noktaların anlaşılması, ilköğretimde nitelikli eğitimin ne anlama geldiği ve nasıl sağlanabileceğinin kavramsal olarak çıkarımının yapılması olgubilim deseni ile sağlanmaktadır (Johnson ve Christensen, 2004).

Olgubilim deseninin merkezinde "olgu" kavramı yer alır. Olgu kavramı, diğer bir yaygın kullanımıyla fenomen, yaşantı içinde deneyimlenen her şeyi ifade eder. Algı, bilinç, düşünce, duygu, bellek, dil gibi konuların her biri olgu kavramı içindedir. Vagle'ye (2014) göre olgu, kendimizi günlük yaşantılar içinde dünya ile nasıl ilişkilendirdiğimizle ilgilidir. Olgubilim araştırmaları, öğretmen ve öğrencilerin eğitim sürecindeki yaşantılarını ve bu yaşantılar içinde elde

ettikleri deneyimleri süreç içinde anlamaya ve açıklamaya çalışır. Buradaki temel amaç, eğitim sürecindeki yaşantıları mümkün olan en derin ve en zengin şekilde anlamaya çalışmak ve yorumlamaktır. Bu nedenle bu tür çalışmalarda olguların açıklayıcı bir yaklaşımla değil, betimleyici bir yaklaşımla ele alınması sağlanmaktadır. Araştırmada olgubilim deseni, yaratıcı drama temelli etkinliklerin ilkokul öğrencilerinin kullan-at plastik kullanımının azaltılmasına yönelik etkisiyle ilgili, ilkokul öğrencilerinin ve ailelerinin görüşlerine daha efektif bir şekilde ulaşmak ve öneriler sunmak amacıyla seçilmiştir. Araştırmada olgubilim deseni ile elde edilen veriler, nitel araştırma sorularının derinlemesine analizinde önemli bir kaynaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, benzeşik örnekleme ile oluşturulmuştur. Benzeşik örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olup benzer olguların veya grupların araştırıldığı çalışmalarda kullanılan bir örnekleme türüdür (Patton, 2002). Benzeşik örneklemede ortak özellikleri olan katılımcıların araştırmaya katılması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların ortak özelliği, ilkokul öğrencileri ve aileleridir.

Araştırma Ankara ilinde bulunan ilkokulda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri ile 2023-2024 eğitim öğretim yılı içinde gerçekleştirilmiştir. Buna göre, araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinin Çankaya ilçesinde yer alan bir ilkokulda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri (23 öğrenci) ve bu öğrencilerin ailelerinden oluşmaktadır. Yaratıcı drama etkinlikleri uygulandıktan sonra öğrencilerin aileleri olan 20 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın uygulama izni Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmış olup çalışmaya katılan öğrencilerin ailelerinden onam formu alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler Ö1,Ö2,Ö3,…, Ö23 olarak öğrencilerin aileleri ise V1,V2,V3,…, V20 olarak kodlanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Demografik Özellikler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenci	Cinsiyet	Erkek	9	%39,13
		Kız	14	%60,87
	Toplam		23	%100
Aile	Cinsiyet	Erkek	6	%30
		Kadın	14	%70
	Meslek	Memur	7	%35
		Mühendis	3	%15
		Büro Personeli	2	%10
		Ev Hanımı	1	%5
		Kamu İşçisi	1	%5
		Mali Müşavir	1	%5
		Özel Sektör Çalışanı	1	%5
		Öğretmen	1	%5
		Cevap Vermeyen	3	%15
	Toplam		20	%100

Tablo 1'e göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların demografik özellikleri aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin %39,13 (9 katılımcı)'ü erkek ve %60,87 (14 katılımcı)'si kızdır.

Ailelerin%30'u (6 katılımcı) erkek ve %70'i (14 katılımcı) kadındır. Mesleklerine göre; %35'i (7 katılımcı) memur, %15'i (3 katılımcı) mühendis, %10'u (2 katılımcı) büro personeli, %5'i (1 katılımcı) ev hanımı, %5'i (1 katılımcı) kamu işçisi, %5'i (1 katılımcı) mali müşavir, %5'i (1 katılımcı) özel sektör çalışanı, %5'i (1 katılımcı) öğretmen ve %15'i (3 katılımcı)'i ise cevap vermeyendir.

İlkokul Öğrencilerinin Kullan-At Plastik Kullanımının Azaltılmasına Yönelik Yaratıcı Drama Temelli Etkinliklerinin Geliştirilmesi

Program geliştirme; program geliştirmenin planlanması, oluşturulan planın uygulanması ve uygulanan planın değerlendirilmesi süreçleri çerçevesinde

gerçekleşmektedir (Demirel, 2020). Yaratıcı drama temelli etkinliklerde, ihtiyaç ve kazanımların belirlenmesinde özellikle ilkokul öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarının öncelikli olarak dikkate alınması sağlanmıştır. Buna göre ilk olarak ihtiyaçlarının belirlenmesinde kaynak taraması yapılmıştır. İlkokul öğrencilerinin ihtiyaçları ve gelişim seviyelerine uygun eğitsel yaratıcı drama etkinlikleri tasarlanmıştır. Bu etkinliklerin amacı; kullan-at plastik atıklarının çevreye olan etkileri konusunda öğrencilerde empati gelişimini teşvik etmek, çevresel sorunlara karşı daha duyarlı bir tutum sergilemelerini sağlamak ve günlük hayatları içerisinde daha sürdürülebilir seçimler yapmalarını desteklemektir.

Programın ayrılmaz bir parçası olarak, ailelerin de sürece katılımı önem arz etmektedir. Bu bağlamda, ailelere yönelik olarak hazırlanacak bilgilendirici materyaller ve atölye çalışmaları planlanmakta, bu sayede ailelerin çocuklarının eğitim sürecine aktif bir şekilde katılması ve evde sürdürülebilir uygulamaları desteklemesi hedeflenmektedir. Son olarak, programın etkililiğinin değerlendirilmesi için, uygulamaların sonunda öğrenci ve ailelerden alınacak geri bildirimler, programın sürekli geliştirilmesi için değerli bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Böylece, yaratıcı drama etkinliklerinin, tek kullanımlık plastiklerin kullanımının azaltılmasına yönelik etkilerine ilişkin veriler elde edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri uygulama süresi yaklaşık 40 dakika olmak üzere, toplam 10 yaratıcı drama atölyesi olacak şekilde planlanmıştır. Bu atölyeler yaratıcı drama atölyesine hiç katılmamış öğrenciler gözetilerek, temel etkinlikler ile başlatılıp (ilk üç atölye), araştırma amacına uygun tasarlanan atölyeler ile sürdürülmüştür. Araştırmada uygulanan yaratıcı drama atölyeleri ve bu atölyelerde yapılan etkinlikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Yaratıcı Drama Atölyeleri ve Yapılan Etkinlikler

Yaratıcı Drama Atölyeleri	Amaçlar	Etkinlikler
1. Atölye: Tanışıyoruz	Grup arkadaşlarını tanır ve kendini tanıtır	Resim yapmak Balonla tanışma-ısınma Değerlendirme

2. Atölye: İletişim İçindeyiz	Arkadaşlarıyla birlikte çalışır. Arkadaşlarıyla iletişim içinde olur.	Çember oyunu, İple dans et - Eşini bul – Değerlendirme
3. Atölye: Güven Etkinlikleri İle Birbirimizi Tanıyoruz	Birlikte çalışmanın önemini fark eder. Kendine ve arkadaşlarına karşı güven duyar. Arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışır.	Kör dolaştırma -Yapışık yürüme Neredesin? Değerlendirme
4. Atölye: Renkli Dünya: Oyunlarla Geri Dönüşüm	Atık olan materyalleri kullanır. Atık malzemelerin zararlarını görür. Atık malzemelerin farkına varır.	Farkındalık eğitimi Geri dönüşüm renkleri Değerlendirme
5. Atölye: Kullan-At Plastik Malzemeler İle İlgili Merak Ettiklerim	Kullan-at plastik materyalleri kullanır. Kullan-at plastik malzemelerin çevredeki zararlarının farkında olur.	Ben iyi bir araştırmacıyım – Hayali kâğıt Kompozisyon oluşturabilirim Evini Yapalım –Kullan-at plastik malzemelerden ne yapabiliriz? Kullan-at plastik malzemeleri kullanarak ürün geliştirme – Değerlendirme
6. Atölye: Renkli Dönüşüm Macerası	Geri dönüşüm renklerini hatırlar. Kullan-at plastikler ile ilgili cümle kurar. Algıladıklarını tekrar eder.	Yağmuru hissetme Lideri izle Geri dönüşüm hikâyesi Değerlendirme

7. Atölye: Plastik Dünyası Macerası: Unutulmayan Hikayeler	Kullan-At Plastiklerin Zararlarını Anlatma: Çocuklara kullan-at plastiklerin çevre üzerindeki olumsuz etkilerini anlatmak ve bu konuda farkındalık oluşturmak. Geri Dönüşümün Önemini Vurgulama: Plastik atıkların nasıl geri dönüştürülebileceğini öğreterek geri dönüşümün çevresel yararlarını vurgulamak. Çevre Koruma Bilincini Geliştirme: Çocuklara çevreyi koruma konusunda sorumluluk duygusu kazandırmak ve çevre dostu davranışları teşvik etmek. Yaratıcı Düşünmeyi Teşvik Etme: Plastik atıkların alternatif kullanımlarını keşfetmek için çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanmalarını sağlamak. Eğlenceli ve Etkileşimli Öğrenme OÊÊrtamı Sunma: Çocukların plastik atıklar ve geri dönüşüm konularını oyunlar ve etkinlikler aracılığıyla eğlenerek öğrenmelerini sağlamak.	Plastik Hazine Avı: Bu etkinlikte, çocuklar sınıfta veya belirlenmiş bir alanda gizlenmiş çeşitli kullan-at plastik öğeleri bulmaya çalışırlar. Her buldukları öğe, plastik atıkların çevreye verdiği zararlar hakkında kısa bir bilgi içerir. Plastik Dönüşümü Oyunu: Çocuklar, kullan-at plastiklerin nasıl geri dönüştürülebileceğine dair yaratıcı fikirler geliştirir ve bunları drama yoluyla ifade ederler. Bu, onlara plastik atıkların alternatif kullanımlarını düşünmeleri için ilham verir. Çevre Koruyucuları Rol Oyunu: Çocuklar, çevre koruyucusu karakterler oluşturur ve kullan-at plastiklerin çevreye etkilerini azaltmak için neler yapabileceklerini tartışırlar. Bu, onlara sorumluluk ve çevre koruma bilinci aşılar.

8. Atölye: Çevre Ajanları İş Başında: Plastik Görevi	Çevresel Farkındalık Oluşturma: Çocuklara çevre sorunları ve özellikle plastik atıkların etkileri konusunda bilgi vermek. Sürdürülebilir Davranışları Teşvik Etme: Geri dönüşüm, yeniden kullanım ve azaltma gibi sürdürülebilir çevre uygulamalarını teşvik etmek. Sorun Çözme Becerilerini Geliştirme: Çevresel sorunlara karşı yaratıcı ve etkili çözümler üretme becerilerini geliştirmek. Takım Çalışması ve Liderlik Becerilerini Güçlendirme: Grup etkinlikleri ve projeler aracılığıyla takım çalışması ve liderlik becerilerini pekiştirmek. Eğlenceli Öğrenme Deneyimi Sunma: Çocukların çevre bilincini eğlenceli ve etkileşimli bir şekilde artırmalarını sağlamak.	Plastik Dedektifleri: Çocuklar, okul çevresinde kullan-at plastikleri bulup toplarlar ve bunları nasıl azaltabilecekleri hakkında çözümler üretirler. Geri Dönüşüm Laboratuvarı: Her grup, toplanan plastik atıklardan yeniden kullanılabilecek yeni ürünler yaratır. Çevre Ajanı Rol Oyunu: Çocuklar, çevre ajanı karakterler oluşturur ve çevre koruma misyonları üzerine rol yaparlar. Çevre Kahramanları Panosu: Her çocuk, bir çevre kahramanı hikayesi yazıp sınıf panosunda sergiler
9. Atölye: Plastik Orkestrası: Ritim ve Keşif Macerası	Yönerge verir ve verilen yönergelere uyar. Kullan At plastik materyalleriyle ritim oluşturur. Gördüğü nesneleri algılar, hatırlar.	Geri dönüşümlü parkur Kullan-at plastik materyalleriyle ritim tutma Değerlendirme
10. Atölye: Neler Yapabilirim?	Ajanlar Kendini Değerlendiriyor Kullan-at materyallerin geri dönüşümünü bilir.	Neler öğrendik Neler yapabiliriz Değerlendirme

Tablo 2'de görüldüğü gibi, çalışmalarda yalnızca tek kullanımlık plastiklerle değil, aynı zamanda geri dönüşümün ilkokul eğitiminde işlenmesi

gerektiğine dair etkinliklere de yer verilmiştir. Bu doğrultuda, atölyelerde hedeflenen amaçlar ve gerçekleştirilen etkinlikler detaylı bir şekilde listelenmiştir. Her atölye, farklı bir tema ve bu tema doğrultusunda belirlenen hedeflerle geliştirilmiş olup, her bir atölyenin içeriği ve açıklamaları aşağıda sunulmaktadır.

1. Atölye: Tanışıyoruz
    - Amaç: Katılımcıların birbirlerini tanıması ve kendilerini tanıtmaları.
    - Etkinlikler: Resim yapma, balonla tanışma-ısınma oyunları ve değerlendirme.
2. Atölye: İletişim İçindeyiz
    - Amaç: Katılımcıların birlikte çalışma ve iletişim becerilerini geliştirmesi.
    - Etkinlikler: Çember oyunu, iple dans etme, eşini bulma ve değerlendirme.
3. Atölye: Güven Etkinlikleri İle Birbirimizi Tanıyoruz
    - Amaç: Birlikte çalışmanın önemini vurgulamak, kendine ve diğerlerine güven geliştirmek.
    - Etkinlikler: Kör dolaştırma, yapışık yürüme, "Neredesin?" oyunu ve değerlendirme.
4. Atölye: Renkli Dünya: Oyunlarla Geri Dönüşüm
    - Amaç: Atık materyallerin kullanımını teşvik etmek ve atıkların zararlarını anlamak.
    - Etkinlikler: Farkındalık eğitimi, geri dönüşüm renklerini öğrenme ve değerlendirme.
5. Atölye: Kullan-At Plastik Malzemeler İle İlgili Merak Ettiklerim
    - Amaç: Kullan-at plastiklerin zararlarını anlamak ve bu malzemeleri nasıl kullanabileceğimizi keşfetmek.
    - Etkinlikler: Araştırmacı olma, hayali kâğıt ve kompozisyon oluşturma, kullan-at plastiklerden ev yapımı ve ürün geliştirme, değerlendirme.
6. Atölye: Renkli Dönüşüm Macerası
    - Amaç: Geri dönüşüm renklerini hatırlama, kullan-at plastikler hakkında farkındalık.
    - Etkinlikler: Yağmuru hissetme, lideri izleme, geri dönüşüm hikâyesi ve değerlendirme.

7. Atölye: Plastik Dünyası Macerası: Unutulmayan Hikâyeler

    - Amaç: Kullan-at plastiklerin zararlarını ve geri dönüşümün önemini anlatmak, çevre koruma bilincini ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek ve değerlendirme.
    - Etkinlikler: Plastik hazine avı, plastik dönüşümü oyunu, çevre koruyucuları rol oyunu.

8. Atölye: Çevre Ajanları İş Başında: Plastik Görevi

    - Amaç: Çevresel farkındalık oluşturmak, sürdürülebilir davranışları teşvik etmek, sorun çözme ve takım çalışması becerilerini geliştirmek ve değerlendirme.
    - Etkinlikler: Plastik dedektifleri, geri dönüşüm laboratuvarı, çevre ajanı rol oyunu, çevre kahramanları panosu.

9. Atölye: Plastik Orkestrası: Ritim ve Keşif Macerası

    - Amaç: Kullan-at plastik materyallerle ritim oluşturma ve görsel algı becerilerini geliştirme ve değerlendirme.
    - Etkinlikler: Geri dönüşümlü parkur, kullan-at plastik materyalleriyle ritim tutma, değerlendirme.

10. Atölye: Neler Yapabilirim?

    - Amaç: Öğrenilenleri değerlendirme ve geri dönüşüm bilgisini pekiştirme.
    - Etkinlikler: Öğrendiklerimizi ve yapabileceklerimizi değerlendirme.

Her atölye, katılımcılara farklı beceriler kazandırmayı hedeflerken, eğlenceli ve etkileşimli öğrenme metodları kullanılmıştır. Etkinlikler aracılığıyla, çocuklarda çevre bilinci, takım çalışması, yaratıcı düşünme ve iletişim becerileri gibi önemli yetkinliklerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yaratıcı drama atölyeleriyle ilgili olarak ilkokul öğrencileri ve ailelerinin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularını hazırlamak için alanyazın incelenmiş ve taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Taslak sorular uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Soruların dil bilgisi açısından doğruluğunu

ve anlaşılırlığını değerlendirmek için de görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda, alanyazınla uyumlu olacak şekilde yarı yapılandırılmış görüşme soruları revize edilmiştir. Buna göre, araştırmanın amacı ve soruları dikkate alınarak, ilkokul öğrencilerine ve ailelerine yönelik görüşme soruları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

İlkokul öğrencilerine yönelik sorular:

1. Yaratıcı drama etkinlikleri hakkında düşüncelerin: En çok hangi atölyeyi sevdin? (Atölyeleri hatırlamasını sağlayacak fotoğraflar gösterilir.) Neden bu atölyeyi daha çok sevdin? En çok hangi atölyede zorlandın? (Atölyeleri hatırlamasını sağlayacak fotoğraflar gösterilir.) Neden bu atölyede daha çok zorlandın? Bu atölyelerin devam etmesini ister misin?
2. Plastik kullanımı farkındalığı: Kullan-at plastik malzemelere örnek verebilir misin? Okulumuzda bu malzemelerden hangilerini görüyorsun? Evinizde bu malzemelerden hangileri kullanılıyor? Daha önce kullan-at plastiklerin çevreye zarar verebileceğini biliyor muydun? Kullan-at plastiklerin çevreye verdiği zararları söyleyebilir misin? Bu etkinliklerden sonra kullan-at plastiklerle ilgili ne düşünüyorsun?
3. Alışkanlık değişiklikleri: Bu etkinliklerden sonra, kullan-at plastik kullanımıyla ilgili ne gibi değişiklikler yapmayı düşünüyorsun? Kullan-at plastik kullanmak zorunda kalırsan ne yapmayı düşünüyorsun?
4. Öneriler ve fikirler: Sence okulumuzda kullan-at plastik kullanımını azaltmak için neler yapılabilir? Anne ve baban senin kullan-at plastik kullanımını azaltmak için ne yapmalılar?

İlkokul öğrencilerinin ailelerine yönelik sorular:

1. Etkinliklerin etkisi üzerine görüşler: Çocuğunuzun katıldığı yaratıcı drama etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Çocuğunuzda herhangi bir farkındalık veya davranış değişikliği gözlemlediniz mi?
2. Ailece alınan önlemler: Ailenizde kullan-at plastik kullanımını azaltmak için hangi adımları atıyorsunuz veya atmayı planlıyorsunuz? Hangi durumlarda kullan-at plastik kullanmak zorunda kalıyorsunuz? Bu durumda kullandığınız plastikler için tasarrufunuz ne oluyor?
3. Okul ve aile işbirliği: O kulun bu tür etkinliklerin devam ettirmesini ister misiniz? Aileler olarak bu süreçte nasıl bir rol oynayabilirsiniz?
4. Öneri ve geri bildirimler: Bu tür etkinliklerin daha etkili olması için önerileriniz nelerdir?

Bu sorular, araştırmanın amacına uygun olarak tasarlanmış olup, hem öğrencilerin hem de ailelerin yaratıcı drama etkinlikleri ve tek kullanımlık plastik kullanımı konusundaki düşüncelerini, duygularını ve davranış değişikliklerini derinlemesine anlamak açısından önemli görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler aileler ve öğrenciler ile bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Buna göre öğrencilerle yaratıcı drama atölyeleri tamamlandıktan sonra yüz yüze olarak Şubat 2024-Mart 2024 tarihleri arasında görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcılardan izin alınarak ses kaydı olarak kaydedilmiş ve daha sonra araştırmacılar tarafından yazıya aktarılmıştır. Toplam 43 katılımcı ile görüşme sağlanmıştır. Görüşmelerin çeviri yazıya dönüştürülmesi sonucunda elde edilen veri seti ise 24 sayfa uzunluğundadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi MAXQDA 2020 programı ile içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer kavram ve temaların düzenlenerek verilerin yorumlanmasını sağlayan bir analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu analiz türü, araştırmanın nitel veri setini sistematik bir şekilde değerlendirmesine olanak tanıdığı ve katılımcıların ifadelerinden anlamlı temalar ve örüntüler çıkarılmasını sağladığı için tercih edilmiştir. Özellikle bu çalışmada, içerik analizinin kullanılması, yaratıcı drama temelli etkinliklerin çevresel farkındalık ve davranış değişikliği üzerindeki etkilerini derinlemesine anlamayı mümkün kılmıştır.

Varsayım ve Sınırlılıklar

Bu araştırmada, katılımcı olarak hem ilkokul düzeyindeki öğrenciler hem de onların velileri seçilmiştir. Bunun gerekçesi, ilkokul öğrencilerinin çevresel farkındalık ve davranış değişikliği açısından kritik bir dönemde bulunmalarıdır. Özellikle yaratıcı drama temelli etkinlikler gibi etkileşimli yöntemlerin, erken yaş gruplarında daha etkili olduğu literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır. Velilerin katılımı ise, öğrencilerin evdeki davranışlarını desteklemek ve okulda öğrenilenlerin günlük hayata aktarımını gözlemlemek amacıyla araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın Ankara iliyle ve yalnızca bir ilkokulun birinci sınıfıyla sınırlandırılmasının nedeni, araştırmanın gerçekleştirileceği dönemde zaman,

bütçe ve izin süreçleri gibi uygulama kısıtlılıklarıdır. Ankara'da bulunan bir okulun seçilmesi, bu tür bir etkinliğin büyükşehirlerde uygulanabilirliği ve etkinliği hakkında bilgi edinmek açısından uygun bulunmuştur. Ayrıca, tek bir okulun seçilmesi, araştırmanın derinlemesine bir analiz yapılmasını kolaylaştırmıştır.

Araştırmada, geliştirilen yaratıcı drama etkinliklerinin her ilkokul düzeyindeki öğrenci grubunda ve farklı mekânlarda uygulanabilir olduğu varsayılmıştır. Etkinliklerin uygulanmasında herhangi bir donanım veya özel araç gereksinimi olmadığı da diğer bir varsayım olarak kabul edilmiştir.

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Ankara ili sınırları içerisindeki bir ilkokulda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin velilerinden alınan verilerle sınırlıdır. Çalışma, seçilen okul ve sınıf örneklemi ile gerçekleştirildiği için bulguların genelleştirilebilirliği konusunda dikkatli olunması gerekmektedir.

Etik Prosedürler

Bu araştırmada etik ilkeler doğrultusunda hareket edilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci başlamadan önce, katılımcıların haklarını korumak ve araştırmanın etik standartlara uygun bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın yürütülebilmesi için öncelikle ilgili üniversitenin etik kurulundan onay alınmıştır. Ayrıca, araştırmanın gerçekleştirildiği Ankara ili sınırları içindeki okullarda uygulanabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izin alınmıştır. Bu izin belgeleri araştırmanın her aşamasında etik standartların gözetildiğinin bir göstergesidir.

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin velileri ve öğrenciler detaylı bir şekilde bilgilendirilmiştir. Araştırmanın amacı, yöntemi, beklenen süreçler ve katılımcıların hakları açıkça ifade edilmiştir. Katılımcı velilerine, araştırmanın gönüllülük esasına dayandığı ve istedikleri zaman katılımlarını sonlandırabilecekleri belirtilmiştir. Velilerden yazılı olarak "Aydınlatılmış Onam Formu" alınmıştır. Katılımcıların gizliliği ve anonimliği, araştırmanın temel önceliklerinden biridir. Tüm katılımcılar kod isimlerle ifade edilmiş (örneğin, öğrenciler için Ö1, Ö2; veliler için V1, V2 gibi) ve bu veriler yalnızca araştırmacılar tarafından erişilebilir olacak şekilde korunmuştur. Katılımcıların kimlik bilgileri veya özel bilgileri hiçbir şekilde raporlarda paylaşılmamış ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır. Araştırmanın yürütülmesi sırasında

katılımcılara fiziksel, psikolojik veya sosyal herhangi bir zarar verilmemiştir. Araştırma süreci, katılımcıların haklarına ve refahına saygılı bir şekilde tasarlanmış ve uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda değerlendirilmiş ve herhangi bir şekilde manipüle edilmemiştir.

Sonuç olarak, bu araştırma sırasında etik prosedürlere tam anlamıyla uyulmuş, Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili etik kurulların gereklilikleri titizlikle yerine getirilmiştir. Bu durum, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından önemli bir dayanak oluşturmaktadır.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma sorularından elde edilen bulgular alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin kullan-at plastik kullanım alışkanlıklarının azaltılmasına yönelik yaratıcı drama temelli etkinlikler ile ilgili görüşleri

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların ilkokul öğrencilerinin yaratıcı drama temelli etkinlikler ile ilgili görüşleri görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Drama Temelli Etkinlikler İle İlgili Görüşleri

Kategori	Tema	Frekans
Yaratıcı Drama Etkinliklerine Genel Bakış	Etkinliklerin Eğitsel Değeri	4
	Karşılaşılan Zorluklar	3
Plastik Kullanımı Farkındalığı	Plastiklerin Çevresel Etkileri	5
	Plastiklerin Günlük Kullanımı	4
Alışkanlık Değişiklikleri	Kullan-at Plastiklere Alternatifler	4
	Geri Dönüşüm ve Yeniden Kullanım	3
Öneriler ve Fikirler	Okul ve Evde Plastik Kullanımını Azaltma	5
	Eğitim ve Farkındalık Artırma	4

Tablo 3'e göre katılımcıların yaratıcı drama etkinlikleri hakkındaki görüşleri; Yaratıcı Drama Etkinliklerine Genel Bakış (7), Plastik Kullanımı Farkındalığı (9), Alışkanlık Değişiklikleri (7) ve Öneriler ve Fikirler (9) şeklinde temalaştırılmıştır. Bu kategoriler, yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini, özellikle plastik kullanımı konusunda farkındalık ve davranış değişikliği yönünde nasıl bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ve ailelerin geri bildirimleri, bu tür etkinliklerin önemini ve etkisini vurgulamakta, okullarda ve ailelerde çevresel sürdürülebilirliğe yönelik daha fazla eğitim ve uygulama yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır:

Yaratıcı Drama Etkinliklerine Genel Bakış

Tema: etkinliklerin eğitsel değeri: Katılımcılar, yaratıcı drama etkinliklerinin eğitimdeki değerini vurgulamışlardır. Bu etkinliklerin, plastik kullanımının çevresel etkileri hakkında farkındalık yaratma ve alışkanlık değişikliklerini teşvik etme konusunda etkili olduğu belirtilmiştir.

Alıntılar:

Ö2: "Plastik avı atölyesi. Saklanan plastikleri bulmak çok eğlenceli."

Ö8: "7. Atölyeyi (plastik avını) sevdim. Arayıp bulmak çok eğlenceliydi."

Ö12: "En çok 9. atölyeyi sevdim ben büyüyünce de terzi olmak istiyorum zaten. Kostüm tasarlamak çok güzel."

Ö16: "Yağmuru hissetme etkinliğini sevdim. Dinlendirici ve güzel olduğu için sevdim."

Tema: karşılaşılan zorluklar: Katılımcılar, yaratıcı drama etkinliklerinde karşılaştıkları zorlukları paylaşmışlardır. Bu zorluklar arasında malzeme hazırlama, fikir üretme ve grup içinde işbirliği yapma gibi konular yer almaktadır.

Alıntılar:

Ö3: "Yağmur sesi etkinliğini sevmedim. Yağmur sesini sevmedim."

Ö7: "7. atölyede zorlandım. Plastik avı zordu."

Ö14: "Çevre Ajanlarında zorlanmış kostüm yapmak çok zor olduğu için."

Ö21: "Kostüm atölyesini sevmedim. Anlatmalı etkinlikleri sevmedim."

Plastik kullanımı farkındalığı

Tema: plastiklerin çevresel etkileri: Bu tema altında, öğrenciler plastiklerin çevreye olan zararları konusunda bilgilendirilmiş ve bu konuda ne öğrendiklerini paylaşmışlardır.

Alıntılar:

Ö1: "Kullan-at plastiklerin çevreye zarar verdiğini TV'de haberlerde öğrendim."

Ö5: "Anaokulunda bazı atıkları geri dönüşüme attıkları için zararlı olduğunu biliyordum."

Ö11: "Plastik bir malzeme eriyip toprağa karışıyor, toprakta yetişen bitkileri zehirliyor."

Ö19: "Zararlı olduğunu bu etkinlikte öğrendim. Canlıları zehirliyor."

Alışkanlık değişiklikleri

Tema: kullan-at plastiklere alternatifler

Katılımcılar, plastik kullanımını azaltmak için alabilecekleri eylemleri ve alternatif çözümleri dile getirmişlerdir.

Alıntılar:

Ö6: "Plastikleri kullanmam. Geri dönüşüme atabilirim."

Ö9: "Kullan atları çok büyük bir çöp kutusuna atalım dünya temiz olsun."

Ö13: "Ben artık tek kullanımlık malzeme kullanmak istemiyorum ama anne babam eve hep alıyor."

Ö22: "Plastik şişede su yerine suluk kullanmayı düşünüyorum."

Öneriler ve fikirler

Tema: okul ve evde plastik kullanımını azaltma

Öğrenciler, plastik kullanımını azaltmak için okul ve evde uygulanabilecek yöntemler hakkında önerilerde bulunmuşlardır.

Alıntılar:

Ö4: "En çok bu tür plastikleri geri dönüşüme atmalı."

Ö10: "Okulda kullanan arkadaşlarımıza geri dönüşüme atın derim."

Ö17: "Beslenmelerimizi plastik tek kullanımlık malzemeyle getirmeyelim evden cam tabak getirelim."

Ö23: "Evden kendi sürekli kullandığım malzemeleri getirip götürürüm."

Bulgular ilkokul öğrencilerinin yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde plastik kullanımı konusunda önemli bir farkındalık kazandığını ve bu konuda değişiklik yapmaya istekli olduklarını göstermektedir.

Ailelerin Kullan-At Plastik Kullanım Alışkanlıklarının Azaltılmasına Yönelik Yaratıcı Drama Temelli Etkinlikler İle İlgili Görüşleri

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ailelerin ilkokul öğrencilerinin yaratıcı drama temelli etkinlikler ile ilgili görüşleri görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Ailelerin Yaratıcı Drama Temelli Etkinlikler İle İlgili Görüşleri

Kategori	Tema	Frekans
Etkinliklerin Etkisi	Farkındalık ve Davranış Değişikliği	16
Ailece Alınan Önlemler	Plastik Kullanımını Azaltma	20
Okul ve Aile İş Birliği	Etkinliklere Devam ve Katılım	20
Öneri ve Geri Bildirimler	Etkinliklerin İyileştirilmesi	12

Tablo 4'e göre katılımcıların yaratıcı drama etkinlikleri hakkındaki görüşleri; Etkinliklerin Etkisi (16), Ailece Alınan Önlemler (20), Okul ve Aile İşbirliği (20) ve Öneri ve Geri Bildirimler (12) şeklinde temalaştırılmıştır. Bu kategoriler etkinliklerin aileler ve öğrenciler üzerindeki etkisini ve alınan tepkileri detaylı bir şekilde yansıtmaktadır:

Etkinliklerin Etkisi

Tema: farkındalık ve davranış değişikliği: Aileler, çocuklarının yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde çevresel sorunlara karşı daha bilinçli hale geldiğini ve günlük hayatlarında somut davranış değişiklikleri sergilediğini belirtmişlerdir.

Alıntılar:

V2: "Okul aileyi destekledi. Evet geliştirdi farkındalık, özellikle bizi uyarıyor çevrede atık gördüğü zaman tepki gösteriyor."

V4: "Kullan-at plastik malzemenin ne olduğunu bile bilmiyordu çocuğum. Artık o malzeme kesinlikle kullanmayı kabul etmiyor."

V6: "Drama etkinliğinde... Özgüveni arttı. Plastik ürün almayalım diyor."

V8: "Gördüğü her plastik atık vs. gördüğünde bunun yanlış olduğu ile ilgili yorumlar yapıyor sürekli."

V10: "Artık market poşeti almıyoruz. Sürekli bizi uyarıyor."

V20: "Çocuğum kendisi hikayeleri oluşturmaya başladı. Kendi masallarını kurguluyor."

Ailece Alınan Önlemler

Tema: plastik kullanımını azaltma: Aileler, plastik kullanımını azaltma yönünde çeşitli adımlar attıklarını ve çocuklarının bu konudaki önerilerine uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Alıntılar:

V1: "Evde örneğin pet su şişesi hiç kullanmıyoruz, hepimize su matarası aldık."

V3: "Evimize bardak plastik su alıyordum... almama karar aldık."

V7: "Mecburi durumlar hariç evinde pek plastik ürün yok."

V12: "Plastikten yapılmış eşyaları tercih etmemeye çalışıyoruz."

V15: "Ambalaja bağlı ürettiğimiz atık miktarını azaltmaya çabalıyoruz."

V19: "Kullan at plastik atıkları ayrı bir yerde biriktirip geri dönüşüm için hazırlıyorum."

Okul ve Aile İş Birliği

Tema: etkinliklere devam ve katılım

Aileler, okulun yürüttüğü bu tür etkinliklerin devamını arzuladıklarını ve bu süreçte aile olarak nasıl katkı sağlayabileceklerini tartışmışlardır.

Alıntılar:

- V3: "Tabii ki isterim, Bunun için elimden gelen herşeyi okulla birlikte yapmak için üstlenebilirim."

- V5: "Evet, okulun bu tür etkinliklerini devam ettirmesini istiyorum."
- V11: "Çocukların farkındalıklarını artması ve bilinçlenmesi adına faydalı olduğunu düşünüyorum."
- V13: "Elbette isteriz. Ayrıca çocuklara bu konularda farkındalık kazandırdıkları için teşekkür ederiz."
- V17: "Devam ettirilmesini isteriz."
- V20: "Okulun bu konuda etkinlikleri yürütmesinden memnuniyet duyuyor olmakla birlikte..."

Öneri ve Geri Bildirimler

Tema: etkinliklerin iyileştirilmesi: Aileler, etkinliklerin daha da iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi için öneri ve geri bildirimlerde bulunmuşlardır.

Alıntılar:

V2: "Tanıtımı daha fazla yapın böyle çalışmaları STK, belediye vb. destekleyebilir."

V6: "Bu tarz etkinliklerin şartlar elverdiği şekilde artırılması toplum için daha faydalı..."

V9: "Daha etkili olması için çocuklarla ailelerin birlikte olacağı projeler yapılabilir."

V13: "Tüm sınıfların daha etkin bir şekilde etkinliklere katılmasının daha verimli olacağını düşünüyorum."

V15: "Öğrenciye büyük zaman ve uğraş yükü teşkil etmeyecek şekilde, verilmek istenen mesajı öne çıkaran etkinliklerin devamlılığı sağlanabilir."

V20: "Çocukların görsel hafızalarına da hitap etmek için geziler düzenlenebilir."

Bulgular ailelerin çocuklarının eğitimine ve çevresel bilincinin gelişimine büyük önem verdiklerini ve bu süreçte okul ile etkin bir iş birliği içinde olmaya hazır olduklarını göstermektedir.

Tartışma

İnsan var olduğundan bu yana çevre ile karşılıklı bir uyum içerisindedir. Sanayi Devrimi ile zamanla çevre konusunda olumsuz gelişmeler yaşanmıştır. İnsanın doğa üzerinde hakimiyet kurma eğilimi, özellikle Sanayi Devrimi sonrasında daha belirgin hale gelmiştir. Daha önce sanayileşmiş ülkeleri ilgilendiren bu durum git gide tüm dünyayı ilgilendiren başlıca bir sorun haline gelmeye başlamıştır. Konunun bir başka yanını ise, sebebi ve sorumlusu kim olursa olsun sorundan bütün insanlığın ortak etkilenmesi gerçeği oluşturmaktadır (Ökmen, 2004). Planlı sanayileşme ve büyüme her toplumun hakkıdır. Kuşkusuz bunları yaparken; sınırsız bir hükmetme, ekosistemi ölçüleri dışında kullanma ve zorlama çevre sorunlarının en belirgin sebepleridir. Teknolojinin gelişmesi ile de birlikte insan artık tabiatı sömürmeye başlamıştır. Bunun nihayetinde kaybedeni de insandır. Bilindiği üzere, ortak alanların kirletilmesi hem insanlığa hem de ahlaki değerlere terstir. Zamanla kaynakların tükenmesi gelecek kaygısının artması ile birtakım tedbirler alınmaya hem toplum hem de bireysel olarak bilinçlendirme çalışmaları da başlamıştır. Bu çerçeve de her topluluk kendi bireylerini eğitmek ve duyarlılıklarını artırmak zorundadır.

Araştırmanın odak noktası olan kullan-at plastikler; işlenmeleri ve şekillenmeleri kolay, hafif, lipofilik, ekonomik, geri dönüşüme uygun yapıda oluşu, ilave katkı maddelerle yapılarının geliştirilebilmesi, birçok kimyasala karşı dayanıklı olabilmesi, karşı elektriksel akıma, sıcağa ve soğuğa karşı yalıtkan nitelikleriyle yaşamımızın her alanında etkin ve yaygın olarak kullanılan polimer özellikli bir maddedir (Yurtsever, 2018; Aslan, 2018). Kullan-at plastiklerin hayatımızda bu denli kalıcı olmasının temel nedeni, bu malzemelerin bozulmaya karşı yüksek direnç göstermesi ve doğada tamamen yok olmalarının neredeyse imkânsız hale gelmesidir. Bu sebeple çevre kirliliği, günümüzde en çok araştırılan konular arasına girmiştir. Çevre kirliliğinin tüm canlıları nasıl etkilediği de araştırmalarda önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle küresel iklim değişikliği, çevre kirliliği ve plastikler, son yıllarda bilimsel çalışmaların popüler ve güncel konuları arasında yer almaktadır. Bu durumun başlıca nedenlerinden biri, balıklar, kuşlar ve hatta memeliler gibi birçok ekosistem canlısında plastik kirliliğine rastlanmasıdır. Plastikler canlılar tarafından tamamen sindirilemezler, sindirim sisteminde bir süre kalıp sonra atılırlar ancak diğer taraftan plastikler üretim aşamasından gelen toksik kimyasal madde içeriklerinin yanı sıra içinde bulundukları ortamdan da kalıcı organik kirleticileri absorbe edebilirler. Böylece

sindirim sistemi yoluyla bir organizmaya giren mikroplastikler kirleticileri sucul besin zincirinde taşırlar ve kontamine olmuş su ürünleri aracılığı ile de insan sağlığı için risk teşkil edebilirler (Wagner vd., 2014; Hidalgo-Ruz vd., 2012).

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin kullan-at plastik kullanımının azaltılmasında yaratıcı drama temelli etkinliklerin potansiyel etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları yaratıcı drama etkinliklerinin, öğrencilerin çevresel sorunlar, özellikle kullan-at plastiklerin olumsuz etkileri konusunda farkındalıklarını artırdığını göstermektedir. Öğrencilerin plastik atıkların çevreye olan zararları hakkında daha bilinçli hale geldikleri ve günlük hayatlarında sürdürülebilir tüketim alışkanlıkları geliştirmeye yönelik davranış değişiklikleri sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar yaratıcı drama etkinliklerinin, öğrencilerin kullan-at plastiklerin çevresel etkileri konusunda derin bir farkındalık geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Etkinliklerin tasarımı ve uygulaması, öğrencilere plastik atıkların doğaya olan zararlarını somut bir şekilde göstermiş, bu konuda empati kurmalarını ve sorun hakkında daha bilinçli olmalarını sağlamıştır. Öğrenciler, atölye çalışmaları aracılığıyla, plastik kullanımının alternatiflerini keşfetmiş ve geri dönüşümün önemini anlamışlardır. Bu süreç, onlarda sürdürülebilir tüketim alışkanlıkları geliştirmeye yönelik bir motivasyon oluşturmuştur.

Öğrenciler, yaratıcı drama etkinliklerini keyifli ve eğitici bulduklarını ifade etmişlerdir. En çok beğendikleri etkinlikler arasında plastik atıkları azaltmaya yönelik oyunlar ve geri dönüşüm materyalleri ile yaratıcılık gerektiren çalışmalar yer almıştır. Öğrenciler, bu tür etkinliklerin okullarda daha sık yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, etkinlikler sayesinde plastik kullanımının çevreye olan zararları konusunda daha bilgili hale geldiklerini ve bu bilinçle günlük hayatlarında bazı değişiklikler yapmaya başladıklarını paylaşmışlardır.

Aileler, çocuklarının katıldıkları yaratıcı drama etkinliklerinden duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Aileler, çocuklarının çevre bilincinin arttığını, plastik kullanımı ve geri dönüşüm konularında daha duyarlı hale geldiklerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Aileler, okul ve aile iş birliğinin çocukların çevresel farkındalıklarının artırılmasında önemli bir rol oynadığını ve bu tür etkinliklerin devamının faydalı olacağını vurgulamışlardır. Ailelerin görüşleri, yaratıcı drama etkinliklerinin sadece öğrenciler üzerinde değil, aileler

üzerinde de olumlu bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda, ailelerin evde kullan-at plastik kullanımını azaltma yönünde adımlar attıkları ve çocuklarının çevresel sorumluluk bilincini desteklediklerini belirlenmiştir. Ayrıca, okul ve aile iş birliğinin önemine dikkat çekilerek, bu tür etkinliklerin devamlılığının çevre bilincinin artırılması açısından kritik olduğu vurgulanmıştır. İlkokullarda verilen eğitimin bir başka boyutu da çok küçük yaşta doğru tüketim davranışlarının kazandırılmasıdır. Çocukların küçük yaşta öğrendikleri tüketim alışkanlıkları, gelecekte yetişkin olduklarında çevreyi etkileyecek en önemli faktörlerdendir. Aile, çocukların tüketici olarak sosyalleşmesinin başladığı ilk yerdir. Çünkü tüketim alışkanlıkları ve kalıpları öncelikle ailede kazanılmaktadır. Üstelik çocuklar hangi havayı soluyacaklarını, hangi suyu içecekleri, hangi yiyecekleri tüketecekleri, hangi giysiyi giyecekleri konusunda tamamen anne-babalarının tercihlerine uymak zorunda kalmaktadır (Kocakurt ve Güven, 2005; Jovanovic vd., 2018). Bu yüzden ailelerin bilinçli tüketim davranışları ile ne satın almak istiyorlarsa, bu ürünlerin sonradan çevreye tekrar kazanılabilir olup olmadığına dikkat etmeleri, yeniden kullanılabilen ürünleri satın almaya özen göstermeleri ve bu ürünlerin kullanımını alışkanlık haline getirmeleri, çocuğun bu davranışları örnek alması bakımından önemlidir (Bulut ve Karaca, 2020; Güven ve Yılmaz, 2017; Samur, 2018; Şerbetçi, 2022).

Sonuç

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin tek kullanımlık plastik kullanımını azaltma bilinci kazanmalarında yaratıcı drama temelli etkinliklerin etkin bir yöntem olduğunu ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre, yaratıcı drama etkinlikleri, öğrencilere plastik kullanımının çevre üzerindeki olumsuz etkilerini kavrama ve bu etkilerin önlenmesi yönünde sorumluluk alma konusunda önemli bir farkındalık kazandırmaktadır. Öğrenciler, bu etkinlikler aracılığıyla çevresel sorunlara karşı daha bilinçli hale gelirken, günlük yaşamlarında daha sürdürülebilir alışkanlıklar benimseme isteği ve kararlılığı sergilemişlerdir. Bu durum, yaratıcı drama etkinliklerinin sadece bilgi aktarımında değil, davranış değişikliği sağlamada da güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın verilerine göre, ailelerden alınan geri bildirimler de yaratıcı drama temelli etkinliklerin çevresel farkındalık oluşturma açısından önemini doğrulamaktadır. Aileler, çocuklarının etkinliklere katıldıktan sonra

çevreye yönelik duyarlılıklarının arttığını, plastik kullanımını azaltmaya yönelik daha bilinçli davranışlar sergilediklerini ve çevresel sürdürülebilirlik bilincine yönelik somut adımlar attıklarını belirtmişlerdir. Bu tür etkinliklerin yalnızca öğrenci düzeyinde değil, aileler üzerinde de farkındalık yaratabilmesi, yaratıcı drama temelli eğitimin kapsamlı etkilerini ortaya koymaktadır. Çocukların kendi yaratıcı fikirlerini ifade etme, alternatif çözümler sunma ve günlük hayatta daha çevreci yaklaşımlar geliştirme eğilimlerinin, aile içindeki çevresel duyarlılığı artırdığı gözlemlenmiştir. Bu durum, yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yanı sıra ailelerin de çevre bilincini geliştirmeye yönelik geniş bir etki alanına sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın diğer önemli bulguları, yaratıcı drama temelli etkinliklerin, öğrencilerin çevresel konulardaki eleştirel düşünme, empati geliştirme ve yaratıcı çözüm üretme becerilerini teşvik ettiğini göstermektedir. Öğrenciler, yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde plastik kullanımını azaltmak, geri dönüşüm uygulamalarını desteklemek ve çevreye daha duyarlı davranışlar sergilemek gibi konularda bilgi sahibi olmuşlardır. Örneğin, plastiklerin doğada uzun süre kalması ve ekosistem üzerinde yarattığı tahribat konularında bilinçlenen öğrenciler, plastik tüketim alışkanlıklarını sorgulama ve bu konuda alternatif çözüm yolları geliştirme ihtiyacı hissetmişlerdir. Bu bağlamda, yaratıcı drama etkinlikleri, öğrencilere hem bireysel olarak hem de toplumsal bir sorumluluk çerçevesinde çevre bilinci kazandırmayı amaçlamaktadır.

Ailelerin görüşleri, yaratıcı drama temelli etkinliklerin öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı, çevresel farkındalıklarını güçlendirdiği ve okul-aile iş birliğini geliştirdiği yönündedir. Aileler, çocuklarının çevresel sorunlara yönelik artan duyarlılıklarının yanı sıra, okulun bu tür etkinlikleri yürütme çabalarını desteklemekte ve bu sürece katkı sağlamaya gönüllü olduklarını ifade etmektedirler. Bu iş birliği, öğrencilerin çevreye karşı duyarlılıklarını artırarak onların sadece okul ortamında değil, aile çevresinde de edindikleri bilgileri uygulamaya geçirmelerini sağlamakta ve çevresel sürdürülebilirlik bilincinin toplumda yaygınlaşmasına katkıda bulunmaktadır.

Araştırma sonuçları, çevre eğitimi programlarının oluşturulması ve uygulanmasında yaratıcı drama gibi interaktif ve katılımcı yöntemlerin kullanılmasının önemini vurgulamaktadır. Bu tür etkinlikler, öğrencilere çevre sorunlarına yönelik daha derin bir farkındalık kazandırarak, onları çevreye duyarlı

bireyler haline getirmekte ve sürdürülebilir bir toplum oluşturma sürecinde katkı sağlamaktadır. Yaratıcı drama temelli etkinliklerin, öğrencilere yalnızca bilgi kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda onları düşünmeye, çevresel sorunlara yönelik çözüm yolları üretmeye ve çevreye karşı sorumluluk hissetmeye teşvik etmesi, bu yöntemin çevre eğitimindeki yerini güçlendirmektedir.

Öneriler

Bu araştırma sonuçlarına göre lkokul öğrencilerinin kullan-at plastiklerin kullanımının azaltılmasında yaratıcı drama temelli etkinliklerin etkinliğini artırma amacıyla aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Çevresel Bilinçlendirmenin Güçlendirilmesi

Eğitim programı entegrasyonu: Okul eğitim programlarında çevre eğitimine daha fazla yer verilmesi, bu sayede öğrencilerin erken yaşlardan itibaren çevresel sorunlara karşı duyarlılık geliştirmelerinin sağlanması önerilir.

Öğretmenler için profesyonel gelişim programları: Öğretmenlere yönelik olarak yaratıcı drama yöntemleri kullanarak çevre bilincini nasıl artırabileceklerine dair profesyonel gelişim programlarının düzenlenmesi tavsiye edilir. Bu programlar, öğretmenlerin konuya ilişkin pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunacaktır.

Etkinliklerin Zenginleştirilmesi

Tematik çeşitlilik: Kullan-at plastiklerin çevresel zararlarına odaklanmanın ötesinde, su ve enerji tasarrufu, biyoçeşitlilik koruma gibi çeşitli çevresel temaların yaratıcı drama etkinliklerine entegrasyonu önerilmektedir.

Disiplinlerarası yaklaşım: Bilim, sanat, müzik ve edebiyat gibi farklı disiplinlerden öğelerin yaratıcı drama etkinliklerine dahil edilmesi, öğrencilerin çevre temalarını çok boyutlu bir şekilde kavramalarını sağlayacak bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Aile Katılımının Teşvik Edilmesi

Ailelere yönelik atölye çalışmaları: Öğrencilerle birlikte ailelerin de katılımıyla gerçekleştirilecek atölye çalışmalarının planlanması, bu sayede evde çevre dostu uygulamaların benimsenmesinin teşvik edilmesi önerilir.

Eğitim materyallerinin geliştirilmesi: Ailelerin evde kullanabileceği çevre

eğitimi materyallerinin (broşür, video, interaktif uygulamalar vb.) geliştirilmesi ve dağıtılması, ailelerin çevresel sorunlar konusunda bilgilendirilmesi ve çevre dostu davranışların günlük yaşamda uygulanmasının desteklenmesi tavsiye edilir.

Toplumsal Katılımın Artırılması

Kamu-özel sektör işbirlikleri: Yaratıcı drama etkinliklerinin desteklenmesi amacıyla yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör ile işbirliklerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Bu tür işbirlikleri, kaynakların etkin kullanımını ve projelerin sürdürülebilirliğini sağlayacaktır.

Sürekli Değerlendirme ve İyileştirme

Değerlendirme mekanizmaları: Yaratıcı drama etkinliklerinin etkinliğini sürekli olarak değerlendirmek ve iyileştirmek için sistemli bir yaklaşımın benimsenmesi önerilir. Bu, etkinliklerin sürekli olarak güncellenmesini ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi hizmet etmesini sağlayacaktır.

Bu öneriler, ilkokul öğrencilerinin çevre bilincinin artırılması ve kullan-at plastik kullanımının azaltılması yönündeki çabaların güçlendirilmesine yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu stratejilerin uygulanması, yaratıcı drama etkinliklerinin potansiyelinin tam olarak kullanılmasına ve çevresel sürdürülebilirlik adına olumlu bir değişim yaratılmasına katkıda bulunabilir.

Yazar Katkıları: Çalışmaya 1. Yazar: %50, 2. Yazar: %30, 3. Yazar %20 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması: "İlkokul Öğrencilerinin Kullan-At Plastik Kullanımının Azaltılmasında, Yaratıcı Drama Temelli Etkinliklere İlişkin Görüşlerin İncelenmesi" başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırma İstinye Üniversitesi 16.02.2024 tarihli Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Komisyonu'ndan 2024/09-02 nolu etik kurul izni alınmıştır.

Finansman: "Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır"

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zeka Kullanımı: Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekanın kullanılmadığını beyan eder.

Extended Summary

Introduction

The issue of single-use plastic consumption has become a pressing environmental concern. Plastics, known for their durability and convenience, are widely used but pose significant environmental risks due to their non-biodegradable nature. Reducing plastic waste is critical, and education is vital in fostering sustainable behaviors. This study investigates the potential of creative drama-based activities in raising awareness and changing habits regarding single-use plastic consumption among elementary school students and their parents. The primary aim of this research is to explore the perspectives of elementary school students and their parents on creative drama-based activities designed to reduce single-use plastic use. The study examines how these activities influence environmental awareness and behavior change.

Method

This qualitative study employs a phenomenological approach to understand the lived experiences and perceptions of the participants. The research was conducted with 43 participants, including 23 first-grade students and 20 parents from Cebesoy Elementary School in Ankara during the 2023-2024 academic year. To achieve the research objectives, ten creative drama workshops, each lasting approximately 40 minutes, were designed based on relevant literature. Data were collected through semi-structured interviews with both students and parents, comprising four questions each. The collected data were

analyzed using content analysis with the MAXQDA 2020 software. The findings reveal that creative drama-based activities significantly impact reducing single-use plastic consumption. Participants indicated that these activities enhanced students' environmental awareness, fostered sustainability consciousness, and helped them find alternative solutions to plastic use. Additionally, the activities positively influenced parents' attitudes towards environmental issues through their children's participation.

Findings

Students reported enjoying the creative drama activities, particularly those that involved interactive and hands-on experiences. The activities they found most engaging included plastic waste scavenger hunts and creating art from recycled materials. These activities not only made learning fun but also reinforced the environmental message effectively.

Several students expressed that they became more aware of the environmental damage caused by single-use plastics and began adopting more sustainable practices, such as using reusable water bottles instead of plastic ones. They also suggested that schools should continue these activities and involve more students to spread environmental awareness.

Parents observed significant changes in their children's awareness and behavior concerning plastic use. Many reported that their children began to advocate for reducing plastic consumption at home, influencing the family's habits. For instance, families started using fewer plastic products and opting for alternatives like reusable containers.

Parents also emphasized the importance of school and family collaboration in fostering environmental consciousness. They suggested that schools should maintain and expand these programs, as they not only educate children but also indirectly educate parents through their children's experiences.

The study underscores the effectiveness of creative drama as an educational tool in environmental education. Creative drama engages students actively, making the learning process dynamic and impactful. By participating in role-playing, storytelling, and other drama activities, students can internalize environmental concepts and develop a deeper understanding of sustainability. The positive feedback from both students and parents highlights the potential

for creative drama to be integrated into the curriculum as a regular component of environmental education. This approach not only enhances students' knowledge but also promotes critical thinking, problem-solving, and collaborative skills.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

Creative drama-based activities have proven to be remarkably effective in raising awareness and fostering behavioral changes concerning single-use plastic consumption among elementary school students. These activities not only enhance environmental consciousness but also encourage the adoption of sustainable practices, making them a powerful tool in environmental education. The study indicates that integrating creative drama into the educational curriculum can substantially contribute to broader environmental education and sustainability initiatives. By engaging students in interactive and participatory learning experiences, creative drama helps inculcate a deeper understanding of environmental issues and the importance of sustainable living.

Based on the findings, the following recommendations are proposed to maximize the impact of creative drama in environmental education:

Curriculum Integration: Schools should embed creative drama activities into the regular curriculum to consistently promote environmental awareness. This integration ensures that students receive continuous exposure to environmental issues and the importance of sustainable practices throughout their education.

Teacher Training and Professional Development: To effectively utilize creative drama for environmental education, schools should offer professional development programs for teachers. These programs should focus on enhancing teachers' skills in using creative drama as a teaching tool, providing them with the necessary resources and methodologies to engage students effectively.

Parent Involvement: Schools should organize workshops for parents to involve them in the educational process and reinforce environmental practices at home. Parental engagement is crucial in creating a supportive environment for students to practice sustainable behaviors beyond the classroom.

Partnerships with Environmental Organizations: Schools should collaborate with environmental organizations to enrich the content and scope of creative drama activities. These partnerships can provide schools with access to expert knowledge, resources, and additional support, making the activities more comprehensive and impactful.

By adopting these strategies, schools can play a crucial role in shaping environmentally responsible behaviors among students and their families. This comprehensive approach not only contributes to reducing plastic waste but also supports the broader goal of environmental protection. As students develop a deeper understanding of environmental issues and the importance of sustainability, they are more likely to become proactive and informed citizens who contribute positively to global environmental efforts.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Adıgüzel, Ö. (2018). Yaratıcı drama. İçinde, D. Çakır (Ed.), *Eğitimde yaratıcı drama* (ss.72-125). Yapı Kredi Yayınları.

Adıgüzel, Ö. (2020). Eğitimde dramaya ilişkin temel kavramlar, amaç ve özellikler, İçinde Y. Aktaş Arnas & Ö. Adıgüzel (Ed). *Erken çocukluk eğitiminde drama* (ss. 2-18). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Arık, S. (2021). İlkokul programlarında çevre eğitimi. İçinde O. Bozkurt (Ed.), *Çevre eğitimi* (ss.205-225). Pegem Akademi Yayıncılık.

Aslan, R. (2018). Mikroplastikler: Hayatı kuşatan yeni tehlike. *Ekonomi ve Kültür Dergisi*, *6*(66), 61-67.

Bulut, Y., ve Karaca, Z. (2020). Kent ve çevre sorunlarında toplumsal duyarlılık: Antakya örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *19*(4), 1596-1609.

Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (29. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık.

Gül, F. (2013). İnsan-doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunlar ve felsefe. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 17-21.

Gündoğdu, S. (2018) Contamination of table salts from Turkey with microplastics, Food Additives & Contaminants: Part A, *35*(5), 1006- 1014.

Güven, S., and Yılmaz, N. (2017). Role and importance of family at preschool children environmental education. *European Journal of Sustainable Development*, *6*(4), 105-105.

Hidalgo Ruz, V., Gutow, L., Thompson, R. C., and Thiel, M. (2012). Microplastics in the marine environment: A review of the methods used for identification and quantification. *Environmental Science and Technology*, *46*, 3060-3075.

Johnson, B., and Christensen, L.B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Pearson Education, Inc.

Jovanovic, B., Gökdağ, K., Güven, O., Emre, Y., Whitley, E. M., and Kideys, A. E. (2018). Virgin microplastics are not causing ımminent harm to fish after dietary exposure. *Mar Pollut Bull*, *130*, 123-131.

Kocakurt, Ö., ve Güven, S. (2005). Çevre, aile ve çocuk. *Eğitim ve Bilim*, 30(135).

Ökmen, M. (2004). Çevre ve politika, İçinde M. Marin & U. Yıldırım (Ed). *Çevre Sorunlarına Çağdaş Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayını.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Edition). Sage Publications.

Plastics Europe. (2017). *Plastics – the facts 2017. An analysis of European plastics production, demand and waste data.* Brüksel.

Samur, A. Ö. (2018). A comparison of 60-72 month old children's environmental awareness and attitudes: TEMA Kids Program. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *10*(4), 413-419.

San, İ. (2018). Eğitimde yaratıcı drama, İçinde *Yaratıcı drama ve müze* (ss. 64-74). Yeni İnsan Yayınevi.

Şerbetçi, H. N. (2022). *Anne-çocuk çevre eğitimi: Öğretmen, öğrenci, aile işbirlikli durum çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.

T.C. Kalkınma Bakanlığı.(2018). Çevre ve Doğal Kaynakların Sürdürülebilir Yönetimi Çalışma Grubu Raporu, On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023), Ankara, https://www.sbb.gov.tr/ wp-conteıt/uploads/2020/04/Cevre_ ve_ DogalKaynaklarin Sürdürülebilir Yönetimi Calisma GrubuRaporu. pdf.

Thomas, J., and Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, *8* (45), 1-10.

Tokaç, A. (2018). Denizel çevrede plastik kirliliği birikimi, sosyo-ekonomik ve ekolojik açıdan incelenmesi. İzmir: Perşembe Seminerleri.

Tokat, S. (2018). Bursa ilinde tüketime sunulan salamura siyah zeytinlerde sorbik asit ve benzoik asit miktarlarının belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Vagle, M. D. (2014). *Crafting phenomenological research*. Walnut Creek, Left Coast Press.

Wagner, M., Scherer, C., and Alvarez-Muñoz, D. (2014). Microplastics in freshwater ecosystems: what we know and what we need to know. *Environ Sci Eur*, *26*, 12.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yurtsever, M. (2019). Nano ve mikroplastiklerin insan sağlığı ve ekosistem üzerindeki olası etkileri. *Menba Kastamonu Üniversitesi Su Ürünleri Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 17-24.

Kırgızistan'daki Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet Arif ÖZERBAŞ, Ainazym Mairambek Kyzy

1. Prof. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gazi Üniversitesi, mehmet.ozerbas@manas.edu.kg, ozerbas@gazi.edu.tr. ORCID: 0000-0001-5354-1634.

2. Yüksek Lisans Öğrencisi - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ainazmatkadyrova@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1938-7586

Gönderilme Tarihi: 04.06.2024 Kabul Tarihi: 25.11.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1495452

Atıf: "Özerbaş, M. A., ve Mayrambek Kızı, A. (2025). Kırgızistan'daki üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 54*(245), 483-508. DOI: 10.37669/milliegitim.1495452"

Öz

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin incelenerek bağımlılık düzeyleri ile ilgili literatüre katkı sağlamak, bilgi ve farkındalığı artırmak, iyileştirici çözüm önerileri sunmaktır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim bahar yarıyılında Manas Üniversitesinde öğrenim gören toplam 923 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız değişkenlerin farklılaşma durumunu hesaplarken, sosyal medya bağımlılık düzeyinin iki kategorik değişkenli olanların farklılaşma durumuna bağımsız örneklemler t-testi, çok değişkenli olanlar da ise ANOVA testi kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinde; sınıf, fakülte, internet kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma bulunurken, cinsiyet ve bölüm değişkenlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyi ile sınıf değişkeni arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özellikle üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin sınıf değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu durumun çoğunlukla hazırlık sınıfının lehine çıktığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle hazırlık sınıfı öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha çok sosyal medyada aktif oldukları, internet bağımlısı oldukları belirlenmiştir. Yine sosyal medya bağımlılık düzeyi ile aylık gelir değişkeni arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Ancak sosyal medya bağımlılık ile günlük internet kullanım süresi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yukarıdaki sonuçlar dikkate alındığında özellikle hazırlık sınıfına devam eden öğrencilerin daha genç hatta ergenlik döneminde oldukları düşünüldüğünde, bu gençlere yönelik bilinçli medya kullanımı temalı eğitimler düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Kırgızistan, sosyal medya, bağımlılık, üniversite öğrencileri, hazırlık sınıfı*

Examining The Social Media Addiction Levels of University Students in Kyrgyzstan

Abstract

The aim of this study is to examine the social media addiction levels of university students, contribute to the literature on addiction levels, increase knowledge and awareness, and offer remedial solution suggestions. Quantitative research method was used in the study. The sample of the study consisted of a total of 923 students studying at Manas University in the spring semester of 2022-2023. The «Social Media Addiction Scale» was used as the data collection tool. While calculating the differentiation status of independent variables in the analysis of the data, independent samples t-test was used for the differentiation status of the social media addiction level with two categorical variables, and ANOVA test was used for the multivariate ones. According to the results of the study, it was seen that the social media addiction of university students was at a moderate level. While there was a significant difference in the social media addiction levels of university students according to the variables of class, faculty, and internet usage time, no significant difference was observed in the variables of gender and department. It was determined that there was a negative low-level relationship between the social media addiction level of university students and the class variable. It has been observed that the social media addiction levels of university students, in particular, differ significantly according to the class variable. This situation has mostly been observed in favor of the preparatory class. In other words, it has been determined that the preparatory class is more active on social media and addicted to the internet compared to other classes. While a negative significant relationship was observed between the social media addiction level and the monthly income variable, no positive significant relationship was found between social media addiction and daily internet usage time. Again, a negative significant relationship was observed between the social media addiction level and the monthly income variable. However, no positive significant relationship was found between social media addiction and daily internet usage time. Considering the above results; especially considering that the students attending the preparatory class are younger and even in their adolescence, conscious media usage themed trainings can be organized for these young people.

Keywords: *Kyrgyzstan, social media, addiction, university students, preparatory class*

Giriş

İnsanlık tarihiyle başlayan kültürel değişim hızla devam etmektedir. Bu değişimin her biri belirli dönemlere adını vermiştir. Zamanımızın yaşam biçimini şekillendiren dijital kültür ve dijital çağ olarak günümüze damgasını vuran bir dönemde varoluşumuzu sürdürmekteyiz. Bir taraftan hayatımızı kolaylaştıran, diğer yandan kültürel kodlarımızdan, tüketim alışkanlıklarımıza birçok örtük yönlendirmelerle zihinsel işgal oluşturan bu süreç gün geçtikçe hayatımızı kuşatır hâle gelmiştir. Günümüz teknolojisi, baş döndürücü bir hızla gelişmekte ve bu hızlı gelişme insan yaşamında da birtakım değişikliklere neden olmaktadır. Bu değişiklikler insanların alışkanlıklarında da farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. Alışkanlıklarının değişiminin sebeplerinden biri de insan hayatının

her alanında internetin yer almasıdır. Bu da toplumda bazı değişimlere neden olmuştur. İnsanların kuşaktan kuşağa aktardığı davranışlarda zamanla farklılıklar göstermeye başlamıştır. Usta (2017) çalışmasında, teknolojideki hızlı değişimin mesafe kavramını azalttığını, insanların birbirleriyle olan iletişimlerinde de değişim göstermeye başladığını belirtmiştir.

Dijital çağda sosyal becerileri güçlü tutmak ve maddi, manevi değerleri koruyarak gerçek hayatın gereklerine uygun bir yaşam sürmek zor olabilir. Ancak dijital dünyayı doğru anlayıp bilinçli bir şekilde kullanarak bu dengeyi sağlamak mümkündür. Doğası gereği zaman ve mekândan bağımsız, hızlı iletişim ve çift yönlü etkileşim özellikleriyle birlikte grupları destekleme yeteneği olan internet, üyelerinin her zaman yüz yüze görüşmeye gerek duymadan etkili bir örgütlenme biçimi sergileyerek grupların etkileşimini sürdürmesini sağlamaktadır (Haythornthwaite ve Wellman, 1998). Söz konusu bu durumla arkadaşlıklar hatta aile arasındaki ilişkiler, normal olması gereken yüz yüze paylaşımların yerini sanal paylaşımlara terk etmiş durumdadır. Bireylerin yüz yüze iletişim kurmaktansa birbirileriyle sanal ortamda iletişim kurmayı tercih ettikleri görülmüştür (Çetinkaya, 2013). Çünkü sosyal medya aracılığıyla insanlar, duygu ve düşüncelerini paylaşmaya başlamışlardır. Sosyal ilişkilerini, farklı mekânlarda bulundukları anlarda bile sosyal medya aracılığıyla sürdürmektedirler. Ayrıca bireyler sosyal medyayı, yeni arkadaşlıklar kurma, boş zamanlarını geçirme ve eğlence gibi birçok aktivite gerçekleştirmek için kullanmaktadırlar. Bu durum kitle iletişim araçlarının önemini vurgulamaktadır (Durmaz, 2019; Ünal, 2015). Bu durum için koca bir dünyanın klavyeye sığmış hâli denilebilir. Sosyal medya insanlarda bir ifade ediş ya da ediliş biçimi olarak şekillenmektedir. İçerik ve sunum biçimleri teknolojinin ilerlemesine bağlı olarak değişmekte, hayatın içine daha çok girmekte, hızı giderek artmakta ve bu nedenle insanların kendini tatmin etme aracı olarak kullanılmaktadır. İnsanlar paylaşım aracı olarak bilgisayar, internet, sosyal medya, oyun gibi farklı mecralarla kendilerini ifade etme yoluna gitmektedirler. Bugün sosyal medya, günlük hayatın hemen hemen her alanına etki eden önemli bir platform hâline gelmiş, spordan sanata, ekonomiden politikaya, eğitimden modaya kadar çok farklı alanlara etki etmiş, yeri geldiğinde ülkenin gündemini belirleyerek, toplumsal olaylara yön veren önemli bir güç hâline dönüşmüştür (Baz, 2018). Bu sebeple bireyler, sosyal medya platformlarında profiller oluşturarak, içerik üreterek, bilgi paylaşarak sanal ortamda bulunmak istemektedirler. Bu istek bireylerin internete karşı giderek daha çok bağımlılık geliştirmesine neden olmaktadır.

21. yüzyılın ilk çeyreğindeki günlerde kitle iletişim araçlarının daha çok kullanılması, sosyal medya bağımlılığını beraberinde getirmektedir (Young, 2004). Yararları ve olumlu yanları olduğu kadar olumsuz ve negatif yönleri de vardır. Sosyal medyanın aşırı kullanımı, kullanıcıların özellikle genç kullanıcıların, beden ve ruh sağlığına karşı negatif etkileri olduğu düşünülmektedir. Bu etkilerin ciddi problemlere yol açacağı düşünülebilir. Kişilerin akademik başarısı, ilişkileri, gerçek hayat algıları ve vücut algılarının bile olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür (Marin vd., 2021). İnternet bireyler arası iletişim ve araştırma faaliyetlerine kolaylık sağlamak için geliştirilmiştir ancak günümüzde internet kullanımında dramatik artışlar meydana gelmesi interneti patolojik bir şekilde kullanma ya da internet bağımlılığı gibi durumlara sebep olmuştur (Sato, 2006). İnsan yaşamını kuşatır hâle gelen internetin kullanım amacına göre etkileri, her geçen gün daha da yayılmaktadır. Psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik açıdan birçok sorunun gündeme gelmesinde internetin hayatımıza bu derece girmesi etkili olmaktadır. İşte bu noktada adına bağımlılık diyebileceğimiz dijital nesnelerin kullanım bozukluğuna bağlı sorunlarla karşılaşılmaktadır (Jun ve Choi, 2015). İnternet iletişiminin beden dili, jest ve mimik kullanımını olumsuz etkilemesi, iletişimde engeller oluşmasına ortam hazırlamaktadır. İnternet ve bilgisayarın kolay ulaşılabilir olması nedeniyle bazı psikolojik problemler ile karşılaşmaktayız. Bu problemlerden birisi de internet bağımlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. İnternet bağımlılığı olan bireylerde, asosyallik ve depresyonun görülme olasılığı yüksektir (Marin vd., 2021). Ayrıca internet bağımlılığı olan bireylerde dikkat eksikliği de karşılaşılan sorunlar arasındadır (Özer, 2018). İnternet kullanımının kontrollü ve bilinçli bir şekilde yapılması önemlidir. İhtiyaçlar dâhilinde internet kullanımı genellikle sorun teşkil etmezken kontrolsüz ve aşırı kullanım birçok problemi beraberinde getirebilir. Bunlar arasında uygun olmayan içeriklere maruz kalma, yanlış bilgi edinme, sanal zorbalık, dolandırıcılık, etik ihlaller ve yüz yüze sosyal ilişkilerden izole olma gibi sorunlar öne çıkabilir (Sağar, 2018). Bu nedenle internetin bilinçli bir şekilde kullanılması ve gerekirse kullanımın sınırlarının belirlenmesi önemlidir.

Problemli internet kullanımının birçok olumsuz sonucu bulunmaktadır. Araştırmalar, problemli internet kullanımının sosyal etkileşimde zorluklar, yalnızlık hissi, pornografik davranışlar gibi sorunları artırabileceğini göstermektedir (Çetinkaya, 2013). Ayrıca, problemli internet kullanımının yeni arkadaş edinme becerilerini zorlaştırdığı, akademik performansı düşürdüğü, iş ve

ev sorumluluklarını aksattığı belirlenmiştir. Problemli internet kullanımı ilişkisel, mesleki ve sosyal gelişimi sekteye uğratarak günlük yaşamı etkili bir şekilde sürdürmeyi engelleyebilir ve ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, problemli internet kullanımının gençlerin gelişim süreçlerini etkilediğini ve zaman zaman sekteye uğrattığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (İkiz vd., 2015).

Ergenlik dönemi birçok stresli durumu beraberinde getirebilir ve bu dönemde bireylerin başa çıkma becerileri oldukça önemlidir. Araştırmalar, stresle başa çıkma tutumlarının ergenlerde problemli internet kullanımını açıklayan bir faktör olduğunu göstermektedir (Jun ve Choi, 2015). Ergenler, fizyolojik, psikolojik ve sosyal değişimlerle mücadele ederken, stresli durumlarla başa çıkma stratejileri geliştirmeye çalışırlar. Eğer etkili başa çıkma stratejileri geliştirilemezse problemli internet kullanımı gibi olumsuz yönelimler ortaya çıkabilir. Bu nedenle ergenlerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeleri ve sağlıklı başa çıkma stratejilerini öğrenmeleri önemlidir. Bu, onların problemli internet kullanımı gibi riskli davranışlardan kaçınmalarına yardımcı olabilir. Kişilik özellikleri de problemli internet kullanımını açıklayabilecek önemli bir faktördür. Stresle başa çıkma tutumlarının yanı sıra kişilik özelliklerinin de ergenlerde problemli internet kullanımını açıklayabilecek bir diğer faktör olduğu düşünülmektedir. Kişilik, çevre ve kalıtımın etkisiyle oluşan tutarlı davranış kalıplarıdır. Nasıl davranacağımız ve hissedeceğimizi etkileyen duygusal ve bilişsel süreçleri kapsamaktadır (Burger, 2006). Örneğin dürtüsellik, dikkatsizlik, duygusal dengesizlik gibi bazı kişilik özellikleri problemli internet kullanımı ile ilişkilendirilmiştir. Bu özelliklere sahip olan ergenler, interneti aşırı ve kontrolsüz bir şekilde kullanma eğiliminde olabilirler. Bu nedenle, kişilik özelliklerinin problemli internet kullanımını anlamak ve önlemek için önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin interneti nasıl kullandıkları ve problemli kullanımıyla başa çıkmaları, stresle nasıl başa çıktıkları ve kişilik özellikleri arasında bir ilişki olduğunu anlamak önemlidir. Bu faktörler, öğrencilerin internet kullanım alışkanlıklarını anlamak ve gerekli destek ve rehberliği sağlamak için değerli bir bakış açısı sunabilir. Eğlence etkinliklerine bağlı telefon kullanımları stres atmalarına yardımcı olabilir ancak yaşamlarına ayak uydurmak için diğer zamanlarda da telefon kullanmaktadırlar (Çarıkçı, 2010). Günümüzdeki dijital yaşamın, sadece yeni nesil ve orta yaş insanları tehdit etmekle kalmayıp çocukları da tehdit eder hâle geldiği

söylenebilir. Diğer yandan cep telefonunu sürekli kullanmaya alışan insan, kullanamadığı zaman büyük sıkıntı duyabilmektedir. Eğer cep telefonunu evde unuttuysa kilometrelerce yoldan dönüp alma ihtiyacı, yanında yoksa kendini eksik ve yetersiz hissetme, içe kapanıp sinirlilik hâline bürünme gibi durumlar görülmektedir. Sonuç olarak birey sosyal medyada sosyalleşiyorum zannederken aslında sosyal hayatını bitirebilmekte, kendi kabuğuna çekilerek sosyal izolasyon oluşturmaktadır. Yukarıdaki araştırma sonuçları ve tartışmalar dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı dikkate değer bir durum olarak görülmüştür ve çalışma buradan hareketle gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri nasıldır?

2. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri; cinsiyet, sınıf, fakülte, bölüm, ailenin gelir düzeyi, günlük internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Katılımcıların cinsiyet, fakülte, bölüm, sınıf, ailenin aylık gelir durumu, günlük internet kullanım süreleri ve kullanılan teknolojik araçlar ile sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında ilişki düzeyleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli birlikte kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya hâlâ devam eden bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlanırken ilişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Manas Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuşlardır. Çalışmada basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılarak, yine aynı üniversitede öğrenim gören, Google formlar aracılığıyla kendilerine ulaşılan ve gönüllü olarak ölçeği dolduran 923 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme giren öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Katılımcılar İle İlgili Demografik Bilgiler

Değişkenler	Özellikleri	f	%
Cinsiyet	Kadın	583	63,2
	Erkek	340	36,8
Sınıf	Hazırlık	126	13,7
	1.sınıf	196	21,2
	2.sınıf	244	26,4
	3.sınıf	185	20,0
	4.sınıf	172	18,6
Fakülte	Edebiyat	207	22,4
	İktisat	110	11,9
	İletişim	73	7,9
	Mühendislik	126	13,7
	Ziraat	51	5,5
	Güzel Sanatlar	107	11,6
	İlahiyat	80	8,7
	Turizm	88	9,5
	Beden Eğitimi	81	8,8
Bölüm	PDR	64	6,9
	İktisat	61	6,6
	Finans ve Bankacılık	55	6,0
	İngiliz Dili	73	7,9
	Veteriner	63	6,8
	İşletme	78	8,5
	Radyo Televizyon	71	7,7
	Türkoloji	71	7,7
	BilgisayarProgramcılığı	79	8,6
	Gastranomi	71	7,7
	Beden Eğitimi	84	9,1
	Sahne Sanatları	78	8,5
	Din Bilimleri	75	8,1
Ailenin aylık geliri	0-20 bin Som	351	38,0
	21-40 bin Som	265	28,7
	41-60 bin Som	226	24,5
	61bin Som ve üzeri	81	8,8

Günlük İnternet Kullanım Süresi	1-3 saat	267	28,9
	4-6 saat	480	52,0
	7 saat ve üzeri	176	19,1
Teknolojik araç sahibi olma	Telefon	398	43,1
	Telefon ve Bilgisayar	525	56,9
	Toplam	**923**	**100**

Tablo 1' de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemini 583 (%63,2) kız öğrenci, 340 (%36,8) erkek öğrenci oluşturmaktadır. Sınıf değişkeni incelendiğinde hazırlık sınıfından %13,7 oranda, 1. sınıflardan %21,2 oranda, 2. sınıflardan %26,4 oranda, 3. sınıflardan %20 oranda, 4. sınıflardan %18,6 oranında öğrencilerin katıldığı tespit edilmiştir. Fakülte değişkeni incelendiğinde, edebiyat fakültesinden %22,4 oranda, iktisat fakültesinden %11,9 oranda, iletişim fakültesinden %7,9 oranda, mühendislik fakültesinden %13,7 oranda, ziraat fakültesinden %5,5 oranda, güzel sanatlar fakültesinden %11,6 oranda, ilahiyat fakültesinden %8,7 oranda, turizm fakültesinden %9,5 oranda, beden eğitimi fakültesinden ise %8,8 oranında öğrencilerin katıldığı görülmektedir. Bölüm değişkeni incelendiğinde, PDR'den %6,9 oranda, iktisattan %6,6 oranda, finans ve bankacılıktan %6 oranda, İngiliz dilinden %7,9 oranda, veteriner bölümünden %6,8 oranda, işletmeden %8,5 oranda, radyo televizyon bölümünden %7,7 oranda,Türkolojiden %7,7 oranda, bilgisayar programcılığından %8,6 oranda, gastronomiden %7,7 oranda, beden eğitiminden %9,1 oranda, sahne sanatlarından %8,5 oranda, din bilimlerinden %8,1 oranında öğrencilerin katıldığı görülmektedir. Ailenin aylık geliri incelendiğinde, %38'inin (0-20bin) arası, %28,7'sinin (21bin-40bin) arası, %24,5'inin (41bin-60 bin) arası, %8,8'inin ise (61bin ve üzeri) maaş aldığı görülmektedir. Günlük internet kullanım süresi incelendiğinde, öğrencilerin 28,9'unun (1-3) saat arası, %52'sinin (4-6) saat arası, %19,1'inin (7 saat ve üzeri) internet kullandığı belirlenmiştir. Sahip olunan teknolojik araçlar incelendiğinde öğrencilerin %43,1'inin kendine ait telefonu olduğu, %56,9'unun ise kendine ait telefonu ve bilgisayarı olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri 2023 yılının ocak ayında "Google formlar" aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin ölçeği doldurmasında katılımcıların gönüllülük esası temel alınmıştır. Araştırmada, Şahin ve Yağcı (2017) tarafından

hazırlanan "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşan ve tek faktörlü yapıya sahiptir. Ölçek maddeleri "Bana Hiç Uygun Değil", "Bana Uygun Değil", "Kararsızım", "Bana Uygun", "Bana Çok Uygun" seçenekleri kullanılarak beşli Likert tipinde oluşmaktadır. "Bana Hiç Uygun Değil" en düşük "Bana Çok Uygun" ise en yüksek olmak üzere 1'den 5'e doğru artan şekilde puanlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öncelikle veri seti içerisinde P-P grafiği incelenmiş ve histograma bakılmış, çoklu normalliğin olmadığı gözlenmiştir. Daha sonra verilerin analizinde parametrik veya parametrik olmayan testlerden hangisinin kullanılacağını belirlemek için verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Normal dağılımın belirlenmesi için öncelikle Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri sonuçlarına bakılmış ve sonuçların her iki test türünde de anlamlı çıkmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Verilerin basıklık değerinin -0.40 ve çarpıklık değerinin ise -0.29 olduğu belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerin farklılaşma durumunu hesaplarken, sosyal medya bağımlılık düzeyinin iki kategorik değişkenli olanlar ile farklılaşma durumuna bağımsız örneklemler t-testi ile çok değişkenli olanlara ise ANOVA analizi ile bakılmıştır. Bununla birlikte Sosyal medya bağımlılık düzeyi ile bağımsız sıralı değişkenler arasındaki ilişki düzeyini ortaya çıkarabilmek için Spearman Korelasyon Testi yapılmıştır.

Bulgular

1.Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 2

Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler

Değişkenler	Aralık Değer	Değer aralığı	N	X	Ss
Sosyal Medya Bağımlılığı	Bana Hiç Uygun Değil	(1.00-1.80)	923	2.79	.55
	Bana Uygun Değil	(1.81-2.60)			
	Kararsızım	(2.61-3.40)			
	Bana Uygun	(3.41-4.20)			
	Bana Çok Uygun	(4.21-5.00)			

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin aritmetik ortalaması 2.79 olarak hesaplanmıştır.

Bu değer ölçeğin değerlendirme aralıkları dikkate alındığında "Kararsızım" seçeneğine denk geldiği anlaşılmaktadır.

2.Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	p	Etki
Sosyal medya bağımlılığı	Kadın	583	2.79	.52	-.121	.90	-
	Erkek	340	2.79	.59			

Tablo 3'te üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları verilmiştir. Sosyal medya bağımlılık ölçeği için hesaplanan t-testinde de cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (t0.121=p≥0.05). Diğer bir deyişle kadın ve erkek öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri istatistiki açıdan anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

3. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Faktör	Varyans kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	Levene	P	Fark	Etki
Sosyal medya bağımlılığı	Gruplar arası	4	27.983	6.978	25.481	.00	.00	hazırlık –1 hazırlık –3 hazırlık–4 2-3 3-1 3-4	.01
	Gruplar içi	918	251.405	.274					
	Genel	922	279.317						

Tablo 4'te üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin ANOVA analizi sonuçları

yer almaktadır. Tablodan da görüleceği üzere katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeyleri sınıf değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaşma gözlenmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonucunda hazırlık sınıfı öğrencileri ile 1.sınıflar arasında 1.sınıflar lehine, hazırlık sınıfı öğrencileri ile 3. sınıflar arasında hazırlık sınıfları lehine, hazırlık sınıfı öğrencileri ile 4. sınıflar arasında hazırlık sınıfları lehine, 1. sınıf öğrencileri ile 3. sınıflar arasında 1.sınıflar lehine, 2. sınıf öğrencileri ile 3. sınıflar arasında 2.sınıflar lehine, 3. sınıf öğrencileri ile 4. sınıflar arasında 4.sınıflar lehine anlamlı bir farklılaşma gözlenmiştir.

4. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 5

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Faktör	Varyans kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	Levene	P	Fark	Etki
Sosyal medya bağımlılığı	Gruplar arası	8	15.182	1.898	6.567	.00	.00	Edebiyat – İletişim ,Ziraat, Beden Eğitimi İktisat – İletişim, Beden Eğitimi İletişim – Turizm Ziraat – Turizm Güzel Sanatlar – İletişim Beden Eğitimi – Turizm	.05
	Gruplar içi	914	264.135	.289					
	Genel	922	279.317						

Tablo 5'te üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin fakülte değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin ANOVA

analizi sonuçları yer almaktadır. Tablodan da görüleceği üzere katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeyleri fakülte değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonucunda Edebiyat Fakültesi öğrencileri ile İletişim Fakültesi öğrencileri arasında İletişim Fakültesi öğrencileri lehine, Edebiyat Fakültesi öğrencileri ile Ziraat Fakültesi öğrencileri arasında Ziraat Fakültesi öğrencileri lehine, Edebiyat Fakültesi öğrencileri ile Beden Eğitimi Fakültesi öğrencileri arasında Beden Eğitimi Fakültesi öğrencileri lehine, İktisat Fakültesi öğrencileri ile İletişim Fakültesi öğrencileri arasında İletişim Fakültesi öğrencileri lehine, İktisat Fakültesi öğrencileri ile Beden Eğitimi Fakültesi öğrencileri arasında Beden Eğitimi Fakültesi öğrencileri lehine, İletişim Fakültesi öğrencileri ile Turizm Fakültesi öğrencileri arasında İletişim Fakültesi öğrencileri lehine, Ziraat Fakültesi öğrencileri ile Turizm Fakültesi öğrencileri arasında Ziraat Fakültesi öğrencileri lehine, Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencileri ile İletişim Fakültesi öğrencileri arasında İletişim Fakültesi öğrencileri lehine, Beden Eğitimi Fakültesi öğrencileri ile Turizm Fakültesi öğrencileri arasında Beden Eğitimi Fakültesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir.

5. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 6

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Faktör	Varyans kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	Levene	P	Fark	Etki
Sosyal medya bağımlılığı	Gruplar arası	8	5.776	.481	1.601	.00	.09	-	-
	Gruplar içi	914	273.541	.301					
	Genel	922	279.317						

Tablo 6'da üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bölüm değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır. Tablodan da görüleceği üzere katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeyleri bölüm değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

6. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 7

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Aylık Gelir Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Faktör	Varyans kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	Levene	P	Fark	Etki
Sosyal Medya Bağımlılığı	Gruplar arası	8	15.182	1.898	6.567	.00	.00	0-20 ile 61 ve üzeri 21-40 ile 61 ve üzeri 41-60 ile 61 ve üzeri	
	Gruplar içi	914	264.135	.289					
	Genel	922	279.317						

Tablo 7'de üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin aylık gelir değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır. Tablodan da görüleceği üzere katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeyleri aylık gelir değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonucunda 0-20 bin lira aylık geliri olanlar ile 61 bin lira ve üzeri aylık geliri olanlar arasında 0-20 bin lira aylık geliri olanlar lehine, 21-40 bin lira aylık geliri olanlar ile 61 bin lira ve üzeri aylık geliri olanlar arasında 21-40 bin lira aylık geliri olanlar lehine, 41-60 bin lira aylık geliri olanlar ile 61 bin lira ve üzeri aylık geliri olanlar arasında 41-60 bin lira aylık geliri olanlar lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

7. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanımı (GİK) Değişkenine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 8

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin GİK Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Faktör	Varyans kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	Levene	P	Fark	Etki
Sosyal Medya Bağımlılığı	Gruplar arası	2	12.578	6.289	21.692	.00	.00	1-3 ile 4-6 1-3 ile 7 ve üzeri 4-6 ile 7 ve üzeri	04
	Gruplar içi	920	266.739	.290					
	Genel	922	279.317						

Tablo 8'de üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin GİK değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır. Tablodan da görüleceği üzere katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeyleri GİK değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonucunda 1-3 saat internet kullananlar ile 4-6 saat internet kullananlar arasında 4-6 saat lehine, 1-3 saat internet kullananlar ile 7 ve üzeri saat internet kullananlar arasında 7 ve üzeri lehine ve 4-6 saat internet kullananlar ile 7 ve üzeri saat internet kullananlar arasında 7 ve üzeri lehine anlamlı bir farklılaşmaya ulaşılmıştır.

8. Katılımcıların Demografik Özellikleri ile Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki Ilişki Düzeyine Yönelik Bulgular

Tablo 9

Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyi ile Bağımsız Sıralı Değişkenler Arasındaki İlişki Düzeyi Spearman Korelasyon Testi Analizi

		Sınıf	Aylık gelir	Günlük İnt. Kullanım süresi
Sosyal medya bağımlılığı	r	-.025	-.131**	.212**
	p	.45	.00	.00
	n	923	923	923

* * 0.01 düzeyinde anlamlı

* 0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 9'da üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile sınıf, aylık gelir ve günlük internet kullanım süresi arasındaki ilişkiye ait Spearman Korelasyon Analizi sonuçları yer almaktadır. Buna göre sosyal medya bağımlılık düzeyi ile sınıf değişkeni arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = .025$, $p \geq 0.05$). Sosyal medya bağımlılık düzeyi ile aylık gelir değişkeni arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenirken ($r = -.31$, $p \leq 0.01$), sosyal medya bağımlılık ile günlük internet kullanım süresi arasında yine pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye ($r = .212$, $p \leq 0.01$) rastlanmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öncelikle üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın alt amaçları kapsamında öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin cinsiyet, sınıf, fakülte, bölüm, ailenin gelir düzeyi ve internet kullanım süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, katılımcıların demografik özellikleri ile sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin çoğunluğunu kız öğrenciler oluşturmuştur. Sınıf değişkenine göre çoğunlukla ikinci sınıfların katıldığı görülmüştür. Fakülte değişkenine göre Edebiyat Fakültesinden katılan öğrenciler çoğunluğu oluşturmuştur. Bölüm değişkenine göre çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin çoğunluğunu, beden eğitimi öğrencileri oluşturmuştur. Ailenin aylık geliri incelendiğinde en yüksek oranın, maaşın 0-20 bin arası olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günlük internet kullanım süresine göre çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun gün içinde 4-6 saat arası internet kullandığı belirlenmiştir. Sahip olunan teknolojik araçlar incelendiğinde öğrencilerin bir kısmının sadece kendine ait telefonu olduğu, çoğunluk kısmının ise kendine ait telefonu ve bilgisayarı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin aritmetik ortalaması 2,79 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin değerlendirme aralıkları dikkate alındığında düşük bağımlılık seçeneğine denk geldiği görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle kadın ve erkek öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri istatistiki açıdan anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Çalışmayı destekleyen (Aktan, 2018; Baz, 2018; Gül ve Diken, 2018; Sağar, 2018) araştırmalarda kız ve erkek

öğrencilerin sosyal medya bağımlılıkları benzer düzeyde olduğu belirtilmiştir. Aktan (2018) Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi başlıklı çalışmasında sosyal medyanın bu yoğun kullanımının problemli kullanım sorununa yol açtığını, bu durumun da sosyal medya bağımlılığı kavramını ortaya çıkardığını belirtmiştir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerini ölçme araştırması yapmıştır. Çalışma Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulamıştır.

Çalışma bulgularında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmayı desteklediği söylenebilir. Bir diğer çalışmayı destekleyen araştırmada (Gül ve Diken, 2018) Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılık düzeylerini belirlemek için Atatürk Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören fen bilgisi öğretmeni adaylarına ölçeği uygulamıştır. Çalışmanın bulgularına göre cinsiyet değişkenine bakıldığında ölçeğin alt boyutları açısından öğretmen adaylarının ölçekten elde edilen ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Yani kızların ve erkeklerin sosyal medya bağımlılığının benzer düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçları dikkate alarak cinsiyetin öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu araştırmadaki cinsiyet boyutundaki ortaya çıkan sonucu desteklemeyen çalışmalarda (Seferoğlu ve Yıldız, 2013; Karaman ve Kurtoğlu 2009; Yılmazsoy ve Kahraman, 2017; Becan, 2018; Balta ve Horzum, 2008; Esen, 2010; Tanrıverdi ve Sağır, 2014; Çam, 2012) sosyal medya kullanımının cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesinde erkeklerin kızlardan daha bağımlı oldukları, kızların daha az bağımlı oldukları, erkeklerin sosyal medyada kontrollü davranamadıkları ve kendileriyle çatışma hâlinde oldukları görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde sosyal medya bağımlılık düzeyleri sınıf değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Sonuçlara göre en çok hazırlık sınıfının lehine çıktığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle hazırlık sınıfının diğer sınıflara göre daha çok sosyal medyada aktif oldukları, internet bağımlısı oldukları belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak ergenlik döneminde bilişsel, zihinsel ve dış dünyayı algılamadaki değişikliklerin ileri sürdükleri söylenebilir. Literatüre bakıldığında da yaş grubunun yükselmesiyle birlikte bağımlılığın düştüğü görülmüştür (Wang, 2015).

Elde edilen bulgulara göre fakülte değişkeni farklılaşma durumu incelendiğinde sosyal medya bağımlılık düzeyleri fakülte değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Sonuçlara göre Edebiyat Fakültesi öğrencileri ile İletişim Fakültesi öğrencileri arasında İletişim Fakültesi öğrencileri lehine, İktisat Fakültesi öğrencileri ile İletişim Fakültesi öğrencileri arasında İletişim Fakültesi öğrencileri lehine, İktisat Fakültesi öğrencileri ile Beden Eğitimi Fakültesi öğrencileri arasında Beden Eğitimi Fakültesi öğrencileri lehine, İletişim Fakültesi öğrencileri ile Turizm Fakültesi öğrencileri arasında İletişim Fakültesi öğrencileri lehine, Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencileri ile İletişim Fakültesi öğrencileri arasında İletişim Fakültesi öğrencileri lehine. Sonuçlara göre en çok İletişim Fakültesi lehine çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçları dikkate alarak İletişim Fakültesinin tüm çalışmalarının sosyal medyayla ilgili olduğu, daha çok ders alırken ve çalışmalarında teknolojik araçları kullandıkları söylenebilir. Tutgun (2019) İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığını incelemek amaçlı yapılan çalışmaya bakıldığında İletişim Fakültesi öğrencilerinin sabah uyanır uyanmaz ve gece uyumadan mutlaka sosyal medya hesaplarını kontrol ettiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte sabah uyanır uyanmaz sosyal medya kontrolü yapanların bağımlılık seviyelerinin en yüksek olduğunu saptamıştır. Bulguların araştırmayı desteklediği görülmektedir. Bunun dışında İletişim Bölümünün diğer fakültelere göre daha çok dışa dönük bir meslek olduğu, dersler ve işlenen konuların sosyal yapıya dönük olduğu düşünülebilir.

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bölüm değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılık görülmemiştir. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin aile aylık gelir değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin bulgulara bakıldığında katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeyleri aylık gelir değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Sonuçlara göre 0-20 bin som aylık geliri olanlar ile 61 bin som ve üzeri aylık geliri olanlar arasında 0-20 bin lira aylık geliri olanlar lehine, 21-40 bin som aylık geliri olanlar ile 61 bin som ve üzeri aylık geliri olanlar arasında 21-40 bin som aylık geliri olanlar lehine, 41-60 bin som aylık geliri olanlar ile 61 bin som ve üzeri aylık geliri olanlar arasında 41-60 bin som aylık geliri olanlar lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçları dikkate alarak aylık geliri düşük olan ailelerin çocuklarının aylık geliri yüksek olan ailelerin çocuklarına göre sosyal medya bağımlılık düzeylerinin yüksek

olduğu görülmüştür. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan bireyler gerçek hayatta gerçekleştiremedikleri davranışları sanal ortamda tatmin etme yoluna gittikleri söylenebilir. Buna karşın bu konuda daha önce gerçekleştirilmiş ve bu çalışma sonuçlarıyla tamamen farklılık gösteren çalışmalar da mevcuttur. Şöyle ki, (Argın, 2013; Çetinkaya, 2013; Gürültü, 2016; Çelik, 2017) araştırmalarında öğrencilerin ailelerinin aylık toplam gelir düzeylerine göre sosyal medya bağımlılıklarında farklılaşma olmadığını belirtmiştir. Diğer bir ifade ile farklı gelir düzeyindeki ailelerin çocukları benzer düzeyde sosyal medya bağımlılığına sahip olduğunu belirtmiştir. Bir diğer çalışmayı destekleyen Andreassen vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada düşük sosyoekonomik duruma sahip ailelerin çocuklarının sosyal medya bağımlılıkları daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Aynı konu üzerinde birçok farklı sonuca ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni ise araştırmaların farklı değişkenlere sahip olmasıdır. Araştırmalarda uygulanılan yaş grubu, ölçek türü, mekân vb. birçok değişken vardır.

Bir diğer bulguya göre öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin günlük internet kullanım değişkeni farklılaşma durumu incelendiğinde katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeyleri GİK değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlarına göre 1-3 saat internet kullananlar ile 4-6 saat internet kullananlar arasında 4-6 saat lehine, 1-3 saat internet kullananlar ile 7 ve üzeri saat internet kullananlar arasında 7 ve üzeri lehine ve 4-6 saat internet kullananlar ile 7 ve üzeri saat internet kullananlar arasında 7 ve üzeri saat internet kullananların lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bir diğer deyişle günlük internet kullanım süresi 7 saat ve üzeri olanların sosyal medya bağımlılık düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekleyen çalışmalara göre (Balcı ve Gölcü, 2013; Aktan, 2018; Çiftçi, 2018; Gömlekçi, 2019) katılımcıların günlük olarak sosyal medyaya ayırdıkları vaktin artması, onların sosyal medya bağımlılığı üzerinde belirleyici unsurlardan biri olduğunu belirtmiştir.

Sosyal medyada günlük harcanan vaktin fazla olmasının sosyal medya bağımlılık düzeyini artırdığını da ortaya koymuştur. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile sınıf, aylık gelir ve günlük internet kullanım süresi arasındaki ilişki incelendiğinde sosyal medya bağımlılık düzeyi ile sınıf değişkeni arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal medya bağımlılık düzeyi ile aylık gelir değişkeni arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenirken, sosyal medya bağımlılık ile günlük internet

kullanım süresi arasında yine pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yukarıdaki sonuçlar dikkate alındığında; özellikle hazırlık sınıfına devam eden öğrencilerin daha genç hatta ergenlik döneminde oldukları düşünüldüğünde, bu gençlere yönelik bilinçli medya kullanımı temalı eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimler, seminer ve uygulamaya dönük eğitimler olabilir. Hazırlık sınıfı yaş grubundaki öğrencilerin sosyal medya kullanım amacı tespit edilip bilinçli internet kullanımı hakkında seminer ve grup danışmaları düzenlenebilir. Ekran süresini azaltmak için öğrenciler farklı etkinliklere yönlendirilebilir.

Yazar Katkıları: Makalede her bir yazarın katkı oranı eşittir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

Etik Beyanı: Bu çalışmada «Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi»nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve «Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler»e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Çalışmanın etik izni 30.12.2022 tarihinde "R.30.2022/BAYEK–19955" sayısı ile Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan alınmıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

Extended Summary

Introduction

The general purpose of this research is to determine the social media addiction levels of university students. To achieve this general purpose; What are the social media addiction levels of university students, Social media addiction levels of university students; The answer to the question of whether there is a significant difference according to gender, class, faculty, department, family income level, daily internet usage time, and what the relationship levels are between the demographic characteristics of the participants and their social media addiction levels was sought.

Methology

Descriptive survey model was used in the research. The population of the research consists of students studying at Manas University in the 2022-2023 academic year. The sample of the study, on the other hand, consists of 923 students studying at the same university and filling out the scale voluntarily. The data of the research was collected through "google form" in January 2023. The students' filling out the scale was based on the voluntary basis of the participants. The "Social Media Addiction Scale" developed by Şahin and Yağcı (2017) was used as a data collection tool in the study. The data collection tool used in the research consists of two parts. In the first part, demographic information such as gender, class, faculty, department, monthly income of the family are included. In the second part, there is a scale that aims to measure social media addiction, which consists of 20 items and has a single factor structure. The scale consists of five-point Likert-type options using the options "Not Suitable for Me", "Not Suitable for Me", "I am undecided", "Affordable to Me", "Very Suitable to Me". It is scored from 1 to 5, with "Not at all Suitable for Me" being the lowest and "Very Suitable for Me" being the highest.

Findings

In the analysis of the data, first the P-P graph in the data set was examined and the histogram was examined, and it was observed that there was no multiple normality. Then, it was checked whether the data were normally distributed or not to determine which of the parametric or non-parametric tests to use. Normal distribution is considered a basic assumption in statistical analysis

and structural equation modeling.Whether it fulfills the normal distribution condition or not, extreme values were determined and removed from the data set. In order to determine the normal distribution, the results of Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were examined first and it was seen that the results were significant in both test types. Since the kurtosis and skewness values are between +2 and -2, it was decided to use parametric tests. While calculating the differentiation status of independent variables, independent samples t-test was used for the differentiation status of social media addiction levels of those with two categorical variables, and ANOVA test for multivariate ones. The r effect formula was used to calculate the independent samples t-test effect value. According to the results of the study, the arithmetic mean of social media addiction levels of university students was calculated as 2.79. Considering the evaluation intervals of the scale, it was seen that this value corresponded to the undecided option. According to the findings, the majority of the university students participating in the study according to gender variable were female students. When the class variable was examined, it was seen that second graders participated the most. According to the faculty variable, the most participants were students from the faculty of literature. According to the department variable, the majority of the university students participating in the study were physical education students. When the family's monthly income is examined, it is concluded that the highest salary is between 0-20 thousand. According to the daily internet usage time, it was determined that the majority of the university students participating in the study used the internet for (4-6) hours during the day. When the technological tools owned were examined, it was concluded that some of the students only had their own phones, while the majority had their own phones and computers. When the differentiation status of the social media addiction levels of university students according to gender was examined, it was concluded that there was no significant difference according to the gender variable. In other words, social media addiction levels of female and male students do not differ statistically significantly. When the differentiation status of the social media addiction levels of university students according to the class variable was examined, it was concluded that the social media addiction levels differed statistically significantly according to the class variable. According to the results, it was seen that all dimensions were in favor of the preparatory class. In other words, it was determined that the preparatory class was more addicted to social media than other classes. According to another result,

it was observed that the social media addiction levels of the students differed statistically significantly according to the family monthly income variable and the social media addiction levels of the students according to the monthly income variable. According to another result of the study, it was seen that the social media addiction levels differed statistically significantly according to the faculty variable and it was in favor of the communication faculty among the faculties.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

The monthly income variable, between those with a monthly income of 0-20 thousand som and those with a monthly income of 61 thousand som and above in favor of those with a monthly income of 0-20 thousand som, between those with a monthly income of 21-40 thousand som and 61 thousand som and above It has been concluded that there is a significant difference in favor of those with a monthly income of 21-40 thousand som, between those with a monthly income of 41-60 thousand som and those with a monthly income of 61 thousand som and above in favor of those with a monthly income of 41-60 thousand som. Taking these results into account, it was seen that the social media addiction levels of the children of families with low monthly income were higher than the children of families with high monthly income. It was observed that there was a statistically significant difference in the social media addiction levels of the participants according to the daily internet use variable. Between those who use the Internet for 1-3 hours and those who use the Internet for 4-6 hours, in favor of 4-6 hours, between those who use the Internet for 1-3 hours and those who use the Internet for 7 or more hours, in favor of 7 or more, and between those who use the Internet for 4-6 hours and 7 or more hours It has been observed that there is a significant difference between internet users in favor of those who use the internet for 7 or more hours. In other words, it was concluded that those who use the Internet for 7 hours or more per day have a higher social media addiction level. When the relationship between the social media addiction levels of university students and their class, monthly income and daily internet usage time was examined, it was determined that there was a low negative relationship between the social media addiction level and the class variable. While a negative significant relationship was observed between the level of social media addiction and the monthly income variable, no positive significant relationship was found between social media addiction and daily internet usage time. Considering the above results; Considering that the students attending the preparatory school are

younger or even in the adolescence period, conscious media use-themed trainings can be organized for these young people.

Kaynakça

Aktan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Aksaray Üniversitesi İletişim Fakültesi Erciyes İletişim Dergisi*, *5*(4), 405-421. https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.379886

Argın, S. F. (2013). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi (Çekmeköy örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D.J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., and Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem. Findings from a large national survey. *Psychol of Addict Behaviors, 30*(2), 252-62.

Baz, F. Ç. (2018). Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches, 9*(16), 275-295. https://doi.org/10.26466/opus.470118

Balcı, Ş., ve Gölcü, A. (2013). Facebook addiction among university students in Turkey: Selçuk üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 1*(34), 255-278.

Balta, Ö. Ç., ve Horzum, M. B. (2008). Web tabanlı öğretim ortamındaki öğrencilerin internet bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(1), 187-205.

Becan, C. (2018). Sosyal medya bağımlılığının haber takibi motivasyonları üzerine etkisi. *Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 5*(3), 238-256.

Burger, J. M. (2006). Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri. (İ.D. ErgüvanSarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Çam, E. (2012). Öğretmen adaylarının eğitsel v*e genel amaçlı facebook kullanımları ve facebook bağımlılıkları (SAÜ E*ğitim *Fakültesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi..

Çarıkçı, O. (2010). Türkiyede E-Devlet Uygulamalari Üzerine Bir Araştirma. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(12), 95-122.

Çetinkaya, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinde inte*rnet bağımlılığının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelik, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağimlilik düzeylerinin incelenmesi. İstanbul Kültür Üniversitesi. 1. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı.

Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(4), 417-434.

Durmaz, M. (2019). Üniversite öğrencilerinde internet kullanımı ile yalnızlık ve romantik ilişki doyum düzeyleri a*rasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.

Esen, E. (2010). *Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Gül, Ş., ve Diken, E. H. (2018). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının sosyal medya bağımlılıklarının incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 41-50.

Gürültü, E. (2016). *Lise* öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları a*rasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Gömlekçi, M. F. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17* (4), 173-188.

Haythornthwaite, C., ve Wellman, B. (1998). "Work, Friendship and Media Use for Information Exchange in a Networked Organization". *Journal of the American Society for Information Science, 49*(12), 1101-1114.

İkiz, F. E., Savcı., M., Asıcı, E., ve Yörük, C. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemli internet kullanımı ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 12*(2), 688-702. doi:10.14687/ijhs.v12i2.3336.

Jun, S., and Choi E. (2015). Academic stress and Internet addiction from general strain theory framework. *Computers in Human Behavior*, 49, 282-287.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayınları.

Karaman, M. K., ve Kurtoğlu, M. (2009, Şubat 11-13). Öğretmen adaylarının internet bağımlılığı hakkındaki görüşleri [Sözlü bildiri]. Akademik Bilişim Konferansı, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Marin, M. G., Nuñez, X., and de Almeida, R. M. M. (2021). Internet addiction and attention in adolescents: A systematic review. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*; 24(4), 237-249.

Özer, S. (2018). Internet use patterns and Internet addiction in children and adolescents with obesity. International Journal of Pediatric Obesity, Volume13, Issue5, Pages 301-306

Sato, T. (2006). Internet addiction among students*:* Prevalence and psychological problems in Japan. *JMAJ, 49* (7 • 8), 279–283.

Sağar, M. E. (2018, Kasım 01-03). *Gençlerde güncel sorunlardan biri olan sosyal medya bağımlılığının incelenmesi: Afyon ili örneği.* Alanya Uluslararası Yerel Yönetimler Sempozyumu, Alanya, Türkiye.

Seferoğlu, S. S., ve Yıldız, H. (2013). Dijital çağın çocukları: ilköğretim öğrencilerinin facebook kullanımları ve internet bağımlılıkları üzerine bir araştırma. İletişim ve Diplomasi, 2, 31-48.

Şahin, C., ve Yağcı, M. (2017). Sosyal medya bağımlılığı ölçeği- yetişkin formu: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 18*(1), 523-538.

Tanrıverdi, H., ve Sağır, S. (2014). Lise öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amaçlarının ve sosyal ağları benimseme düzeylerinin öğrenci başarısına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(18), 776-821.

Tutgun, A. (2019). İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığının İncelenmesi: Üsküdar Üniversitesi Örneği. *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*(2), 49-80.

Usta, S. (2017). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve duygusal zekâ *arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

Ünal, T. A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Wang, Y. P., Han, X. B., and Yang, J. (2015). Revisiting the Blended Learning Literature: Using a Complex Adaptive Systems Framework. Educational Technology & Society, 18, 380-393.

Yılmazsoy, B., ve Kahraman, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Facebook örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 6*(1), 9-20.

Young, K. S. (2004). Internet Addiction: A New Clinical Phenomenon and Its Consequences. American Behavioral Scientist, 48(4), 402–415.

Ortaokul Öğrencilerinin Vatanseverlik Değerine İlişkin Metaforik Algıları

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Latif ÇAM[1], Sevda Gülşah YILDIRIM[2]

1 Yüksek Lisans Öğr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, latifcamm@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7901-6851.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, sevdagulsah@gmail.com. ORCID: 0000-0002-4278-6027.

Gönderilme Tarihi: 06.08.2024 Kabul Tarihi: 27.11.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1528480

Atıf: "Çam, L., ve Yıldırım, S. G. (2025). Ortaokul öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin metaforik algıları. *Millî Eğitim, 54*(245), 509-546. DOI: 10.37669/milliegitim.1528480"

Öz

Mevcut araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin algılarını metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarmaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kilis ili merkezinde bir devlet okulunda 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören toplamda 272 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen metaforlar yoluyla veri toplama formu ile toplanmıştır. Araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde tümevarımcı analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, Değerler Arası İlişki Olarak Vatanseverlik, Sosyal Yaşam ve Çevre Olarak Vatanseverlik, Millî Kimlik ve Toplumsal Bağlar Olarak Vatanseverlik ve Kişisel ve Toplumsal Duygu Olarak Vatanseverlik olmak üzere 4 tema ve bu temalarda yer alan benzersiz 46 olmak üzere toplamda 357 metafor tespit edilmiştir. En çok tekrar eden metaforlar Sevgi, Saygı, Yardımseverlik, Atatürk, Asker, Bayrak, Dostluk, Anne, Vatanı Korumak, Arkadaş, Ordu, Baba, Vatanı Sevmek, Aile ve Ağaç metaforlarıdır. Çalışmada elde edilen metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde ise öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin algılarının tamamının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *vatanseverlik, metaforik algı, ortaokul öğrencileri*

Middle School Students' Metaphorical Perceptions Of Patriotic Value

Abstract

The purpose of the current research is to reveal middle school students' perceptions of patriotism through metaphors. The study was conducted using a phenomenological design, which is among qualitative research methods. The research group consists of a total of 272 students studying in the 5th, 6th, 7th, and 8th grades at a public school in the central district of Kilis during the 2023-2024 academic year. The typical case sampling method, one of the purposive sampling techniques, was used to select the participating students. Research data were collected through a data collection form developed by the researchers using metaphors. The analysis of the data obtained from the participants employed an inductive analysis method. As a result of the research, a total of 357 metaphors were identified, categorized into four themes: Patriotism as an Interpersonal Relationship, Patriotism as Social Life and Environment, Patriotism as National Identity and Social Bonds, and Patriotism as Personal and Social Emotion. The most frequently recurring metaphors include Love, Respect, Helping, Atatürk, Soldier, Flag, Friendship, Mother, Protecting the Homeland, Friend, Army, Father, Loving the Homeland, Family, and Tree. An examination of the metaphors and their justifications indicates that students' perceptions of the value of patriotism are entirely positive.

Keywords: *patriotism, metaphorical perception, secondary school students*

Giriş

Geçmişten günümüze uluslar, varlıklarını ve işleyişlerini sürdürebilmek için ülkelerine ve vatanlarına bağlı, iyi yetişmiş yurttaşlara ihtiyaç duymuşlardır. Sınırların korunması, yeni toprakların elde edilmesi veya toprakların düşman işgalinden kurtarılması gibi pek çok tarihsel olayda olduğu gibi, uluslar, rekabet gücünü arttırmasında veya birlik ve beraberlik içerisinde varlığını sürdürmek için de millî ve manevi değerlere sahip bireyler yetiştirmişlerdir. Yurttaşların ülkelerine olan bağlılık ve sevgisi, o ülkenin varlığını devam ettirmesi açısından son derece önemlidir. İyi yetişmiş, vatansever yurttaşlar, uluslarının siyasi, sosyal ve ekonomik yaşamına aktif bir şekilde katılım sağlayarak ülkelerinin ilerlemesine önemli katkılarda bulunurlar. Millî değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi, formal veya informal şekilde eğitimin bir misyonu olagelmiştir. Söz konusu millî değerler içerisinde vatanseverlik değeri pek çok açıdan yeni nesillere kazandırılması elzem bir görünümde ve önemdedir.

Sosyal bilimlerde değer kavramı, ilk olarak Polonyalı filozof ve sosyolog Florian Witold Znaniecki tarafından kazandırılmıştır. Kökeni Latince olan "Valare" kelimesinden türetilen bu kavram, "güçlü olmak" veya "kıymeti olmak" anlamlarına gelmektedir (Bilgin, 1995; akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Değerler, kişinin deneyimleriyle, içinde bulunduğu toplumun kültürel unsurlarıyla ve sosyal

çevresiyle etkileşim hâlinde şekillenen, kişiden kişiye değişen önem derecelerine sahip ve davranışa dönüştüğünde kişiye atfedilebilen kavramlardır ve informel veya formel şekilde kazanılırlar (Yıldırım ve Demirel, 2021). Başka bir deyişle, değerler, bireyin davranışlarını yönlendiren inançlar, prensipler ve eylemlerin arzu edilebilir veya iyi olduğuna karar verilen standartlardır (Halstead ve Taylor, 2000). Diğer bir görüşe göre ise değerler, toplumsal bütünlüğün ayrılmaz bir parçasıdır (Turan ve Aktan, 2008); hayatımıza anlam katan ve kimliğimizi şekillendiren unsurlardır (Beldağ vd., 2016). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda ise değerler, öğretim programlarının bakış açılarını oluşturan temel prensiplerin bir bütünü olarak ifade edilmiştir. Kültürümüz ve tarihimizden kaynaklanan değerlerin kökeni, onlardan beslenerek günümüze ve geleceğimize ulaşmaktadır. Temel insani karakterimizi oluşturan bu değerler, günlük yaşamın normal seyrinde ve karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmede bize ilham veren gücün kaynağıdır (MEB, 2018). Değerlerin kazandırılma süreci ise formel yapı içerisinde değerler eğitimi kavramıyla adlandırılmaktadır.

Değerler eğitimi düşüncesinin kökenleri, eğitimle paralel olarak tarihsel olarak çok eskilere dayanmaktadır. Zira tarih boyunca eğitimin temelde iki amacı olmuştur. Birincisi, bireyin akademik olarak daha yetkin olmasını sağlamaktır. İkincisi ise manevi açıdan bireyin iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olmasını sağlamaktır. Bu bağlamda değerler eğitimi izlerine Antik Yunan'da Sokrates ve Aristo gibi filozofların çalışmalarında ve dinsel yönlü olarak Hristiyanlık, İslamiyet ve Budizm gibi dinlerde rastlanmaktadır (Altan, 2011). Değerler eğitimi, öğrencilerde olumlu, ahlaki ve topluma uygun eğilimlerin ve yetkinliklerin geliştirilmesini teşvik etmek için pedagojiler ve güçlendirici yapılar oluşturma çabası olduğu gibi aynı zamanda akademik başarı ve odaklanmayı da kapsar (Berkowitz, 2011). Yıldırım'a (2019) göre, değerler eğitimi, farklı isimlerle anılan ancak toplumsal kültürün devamlılığı için değerlerin aktarıldığı ve iyi karakter niteliklerinin kazandırıldığı bir süreçtir. Bu eğitimin amacı, evrensel olarak kabul görmüş değerlere vurgu yaparak iyi karakter özelliklerine sahip, ahlaki değerleri benimsemiş, sorumluluk sahibi yurttaşlar yetiştirmektir (Altan, 2011). Topal'a (2019) göre ise, bir ulusun "muasır medeniyetler" seviyesine çıkabilmesi için ahlaki değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmesi gerekmektedir. Ona göre, bir devletin geleceği, ulusal değerlere sahip bireylere bağlıdır. Ulusal değerlerin başında ise vatanseverlik değerinin geldiği söylenebilir. Esasen bazı çalışmalarda da ifade edildiği üzere vatanseverlik, önemli bir konu olmasına rağmen ne

psikologlar ne de siyaset bilimciler tarafından hak ettiği ilgiyi görmüştür (Bar-Tal ve Staub, 1997). Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde vatanseverlik üzerine yapılan kavramsal ve kuramsal araştırmaların sınırlı bir çerçevede gerçekleştiği ve yapılan kısıtlı çalışmaların vatanseverliği tanımlama çabasından öteye gitmediği görülmektedir (Yazıcı, 2009).

Vatanseverliği doğru anlamlandırabilmek için kelime kökenine inmek ve vatan veya vatandaş kavramlarını irdelemek gerekir. Tarihsel olarak ilk defa 1789 Fransız devrimi ile politik bir mana kazanan "vatandaş" kelimesi, son iki yüzyılda sözlüklere girmiştir. Fransız Millî Meclisi tarafından kabul edilerek 26 Ağustos 1789'da yayımlanan "İnsan ve Vatandaş Hakları Beyannamesi", vatandaşlık kavramını geniş kitlelere tanıtmıştır (Yılmaz, 2004; akt. Bakioğlu ve Kurt, 2009). Ancak bu kavramın kökeninin Fransız Devrimi'nden önceye dayandığı düşünülmektedir (Sarı, 2003; akt. Tarhan, 2019). Özellikle Antik Yunan Dönemi'nde, kadınlara ve yabancılara politik haklar verilmemiş ve kölelik yaygın olsa da vatandaşlık kavramının Antik Yunan'da da önemli bir role sahip olduğu görülmektedir (Gündüz ve Gündüz, 2002; akt. Tarhan, 2019). Küresel ölçekte 19. yüzyılın sonlarına gelindiğinde güçlenen merkezî devlet iktidarı ve yükselen milliyetçilik akımı karşısında vatanseverlik söylemi eleştirel niteliğini kaybetmiş ve ulus devletin propagandasında kullanılmıştır. Bu durum, vatanseverliğin milliyetçilikten ayrışması ve retoriğinden koparılamaz hâle gelmesine neden olmuştur (Primoratz, 2002). Türk tarihinde ise vatanseverliğin Orta Asya'dan günümüze önemini koruduğu görülmektedir. Özellikle Osmanlı Devleti Dönemi'nde 19. yüzyılın ikinci yarısında hızlanan çağdaşlaşma çabalarıyla birlikte vatanseverlik kavramı önem kazanmış ve çeşitli fikir akımlarını etkilemiştir. Ülkenin geleceğiyle ilgili endişelenen aydınlar, Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük gibi akımlar içinde vatansever duygular geliştirmişlerdir. Çağdaş Türkiye'nin kuruluşundan bu yana, vatanseverlik düşüncesi devletin ideolojisinin yaşama geçtiği kurumlar aracılığıyla açık veya kapalı bir şekilde aktarılmıştır. Bu kurumlar arasında sendikalar, dernekler, siyasal partiler, okullar, aileler ve medya önemli bir rol oynamıştır (Ercan, 2015). Nitekim Cumhuriyet Dönemi'nde vatanseverlik, millî eğitimin genel hedefleri arasında özel bir yer edinmiş ve Sosyal Bilgiler, Tarih ve Vatandaşlık gibi dersler aracılığıyla doğrudan veya dolaylı olarak öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır (Yazıcı ve Yazıcı, 2010). Özellikle Sosyal Bilgiler dersi, 1968'den bugüne vatanseverlik eğitiminde önemli bir rol oynamıştır (Kara vd., 2012). Bu durum, Sosyal Bilgiler

dersinin multidisipliner yapısından kaynaklanmış olabilir. Öte yandan, sosyal bilgiler öğretiminde "vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler" yaklaşımının da bulunması Sosyal Bilgiler dersine atfedilen bu rolde önemli bir etken olabilir (Tarhan, 2019). Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler dersinin vatanseverlik değerini bireylere kazandırmayı amaçlayan diğer dersler arasında özel bir konumu olduğu söylenebilir (Yazıcı, 2009).

Westheimer'a (2006) göre, vatanseverliği tanımlamak için birden fazla kelimeye ihtiyaç vardır çünkü tek bir kelime vatanseverliğin tam kapsamını ifade edemez. Vatanseverlik, kar gibi, göründüğünden daha karmaşık bir düşünce yapısını gerektirir. Bu nedenle, günümüz sosyologları, eğitimcileri ve politikacıları, vatanseverlik adı altında tanımlanabilen birçok inanç, davranış ve tutumu açıklamak için kullandıkları kelime dağarcığını genişletmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Merry (2009) de bu görüşü paylaşarak, vatanseverlik kavramının birçok kişi için farklı anlamlar taşıdığını belirtmiştir. Kimileri için vatanseverlik, milliyetçilikten (ulus devlet ve lideriyle bireysel bir bağ kurma) ayrı düşünülemez ve milletin onurunu korumak için söz veya eylem gerektirir. Örneğin, bir vatansever, ülkesi için savaşan ve ölenlerin anısını yüceltebilir. Diğer yandan, bir vatansever, geçmişteki kahramanların anısını onurlandırabilir veya gelecekteki özgürlük ihtimalini sağlamak için aktif olarak savaşabilir. Aslında vatanseverlik, basit bir terim gibi görünse de zamansız bir kavramdır ancak temelde öyle olmadığı anlaşılır. Vatanseverlik, uzun bir tarihsel geçmişe sahiptir ve anlamı zaman içinde değişmiştir. Bu nedenle vatanseverliğe farklı anlamlar yüklenmesi şaşırtıcı değildir (Chua ve Sim, 2017). Türk Dil Kurumuna göre, vatanseverlik "doğduğu yeri, evini, köyünü, müstakil devlet sınırları içinde memleketini sevmektir" (TDK, 2024). Merry (2009), vatanseverliği, bireyin anavatanını (veya evlat edindiği anavatanını) karşı duyduğu, keskin bir psikolojik sadakat ve gururu doyuran kişisel bir yakınlık olarak tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle vatanseverlik, yaşadığı toprakları savunmak, sevmek ve yüceltmek anlamına gelir (Ercan, 2015). Avcı vd. (2017) göre vatanseverlik, içinde yaşanılan toprak parçasına ve ulusa yönelik yükümlülüklerinin farkında olma ve bu yükümlülükleri yerine getirme bilinci olarak ifade edilebilir. Diğer bir görüşe göre vatanseverlik, ulusun birliğine ve vatanın bölünmez bütünlüğüne bilinçli bir biçimde inanma durumudur (Karagözoğlu, 2018). Öte yandan vatanseverlik, dünya üzerindeki her birey için farklı bir biçimde ve farklı boyutlarda algılansa da her milletin doğduğu, büyüdüğü ve yaşamını sürdürdüğü kendi öz ülkesine

yönelik sevgi ve sadakat duygusu şeklinde tanımlanabilir (Faiz vd., 2021). Diğer bir tanıma göre vatanseverlik, bireyin çeşitli maddi ve diğer malları elde etmede yararlandığı jeopolitik olgu olarak ülkesine bağlılık hissi ve aynı zamanda bu ülkeye hemşehrileriyle ortak bir projeye yönelik bağlılıktır (Ben-Porath, 2007). Bu şekilde demokratik bir kamusal alanın oluşturulması ve korunmasına katkıda bulunan doğru işleyen ortak bir proje olarak kavramsallaştırıldığında istikrarı, müzakereyi ve karşılıklı saygıyı destekler. Böylece, demokratik bir kamusal alanı destekleyen sivil erdemler paketinin bir parçası hâline gelir (Ben-Porath, 2007). Finn ve Ravitch'e (2006) göre ise vatanseverlik, ülkesine ve toprağına bağlılık, ülkesini benimsediği yere duygusal bir yakınlık ve ülkesiyle gurur duyma olarak tanımlanmaktadır (akt. Yıldız, 2018).

Tanımların çeşitliliğinden de anlaşılacağı üzere her bir bireyin zihninde vatanseverlik değeri farklı şekillerde algılanır ve şekillenir. Bireylerin vatanseverlik değerine ilişkin zihinsel algılarını ifade etme ve ortaya koyma konusunda çeşitli yollar bulunmaktadır; bunlardan biri de metaforlardır (Sarıbaş ve Akça, 2020). Lakoff ve Johnson'a (2010) göre metafor, herhangi bir olguyu başka bir olguya göre anlamlandırmak ve deneyimlemektir. Dolayısıyla, metafor, X olgusunun Y olgusu gibi olduğunu açık veya örtük bir şekilde ifade ederek ortaya çıkar. Metaforun güçlü kılınması da buradan gelir yani iki farklı olgu arasında bir ilişki kurarak belirli bir zihinsel şemanın diğerine aktarılmasına olanak tanımasıdır. Bu açıdan bakıldığında, metaforlar, bir kişinin belirli bir kavramı alışılmadık bir şekilde anlamasına ve bir olguyu farklı bir bağlamda görmesine yardımcı olan araçlar olarak ifade edilebilir (Saban, 2008a).

Metafor kelimesi Yunanca "değiştirmek" veya "aktarmak" anlamına gelen "metapherein" ve "taşımak" veya "getirmek" anlamına gelen "pherein" kelimelerinden türetilmiştir (Levine, 2005). Türkçede ise "benzetme" veya "eğretileme" olarak kullanılır; eski Türkçede "mecaz", Arapçada ise "istiare" kelimeleriyle ifade edilmektedir (Aydın, 2006). Bilişsel dilbilimsel perspektife göre, metafor, bir kavramsal alanın başka bir kavramsal alan tarafından anlaşılması olarak ifade edilir (Kovecses, 2010). Başka bir deyişle metafor, bir konuyu diğer bir konunun bakış açısından algılamaya ve anlamaya yönelik olarak karmaşık bir fenomen ile zihinde önceden var olan bilgiler arasında bağ kurma sürecidir. Daha basit bir ifadeyle, metafor, "bilinmeyen bir şeyi" "bilinen başka bir şeyle" anlatmaktır (Uyan-Dur, 2016). Aristotales'e (2004) göre, "bir şeyi başka bir şeye ait olan bir adla çağırmaktır" (akt. Kalyoncu, 2012). Diğer

bir görüşe göre metaforlar, insanların düşüncelerini düzenledikleri ve öğretimleri ve öğrencilerle çalışmaları da dâhil olmak üzere eylemlerini planladıkları yapılardır (Shaw vd., 2008). Başka bir görüşe göre metafor, insanların kendilerini toplum içinde açıklarken ve soyut kavramları görselleştirirken sık sık kullandıkları, bunu yaparken de çoğu zaman farkına varmadıkları açıklamalar olarak ifade edilebilir (Çelikkaya ve Seyhan, 2017). Öte yandan metafor; bir kavramı, kelimeyi, terimi veya olguyu daha etkili bir şekilde anlatmak için, ilgili bir sözcükle benzetme yaparak kullanma sanatıdır (Aydın, 2006). Diğer bir görüşe göre ise metaforlar, bireylerin soyut kavramları anlamlandırmak ve tanımlamak için yararlanabilecekleri güçlü zihinsel araçlardır (Shinebourne ve Smith, 2010; akt. Sağdıç ve İlhan, 2018). Metaforlar, bireylerin düşüncelerini esnetmelerine ve geleneksel zihniyetlerini yenilemelerine olanak tanır (Levine, 2005). Felsefe perspektifinde kullanım amacı ise ifadeye bir üslup güzelliği kazandırmak ve anlaşılması zor olan konuları biraz daha anlaşılır hâle getirmek veya anlaşılmasına yardımcı olmaktır (Aydın, 2006). Bu yönüyle metaforların dile zenginlik ve çeşitlilik kazandırdığı da söylenebilir (Wulf ve Dudis, 2005; akt. Kalyoncu, 2012). Öte yandan metaforlar; herhangi bir kavramı başka bir kavramla tanımlamamıza, farklı bir kavrama benzetme yönüyle betimlememize, farklı bir boyutta görmemize ve farklı bir kalıpla yorumlamamıza olanak verir (Tompkins ve Lawley, 2002; akt. Kalyoncu, 2012). Bu olanaklar göz önüne alındığında metaforların eğitimin her alanında kullanılabilecek niteliklere sahip olduğu anlaşılmaktadır (Kalyoncu, 2012). Bu yönüyle metaforların, bireylerin öğrenmelerini geliştirmek için kullanılan araçlar olduğu da söylenebilir. Nitekim yeni bir şeyler keşfetmek istiyorsak, öncelikle bunu hayal etmeliyiz (Çelikkaya ve Seyhan, 2017). Botha (2009), metaforların eğitim öğretim faaliyetlerinin olay ve süreçleri şekillendirdiğini, ayrıca bu olay ve faaliyetlerin temel dünya görüşü varsayımlarına aracılık ettiğini savunmaktadır. Arslan ve Bayrakçı'ya (2006) göre ise metaforlar, sınıf içerisinde öğrencilerin özellikle zor kavram ve terimleri daha net bir şekilde anlamalarında, soyut kavramların zihinde somutlaştırılması ve görselleştirilmesinde son derece yararlı araçlardır. Ayrıca, öğrenilen bilgilerin akılda daha uzun süre kalmasını ve daha kolay hatırlanmasını sağlamanın yanı sıra öğrenme motivasyonunu artırıcı etkiye sahiptirler. Öte yandan metaforlar, subjektif realiteyi doğrudan yansıttığı için yapılandırmacı yaklaşım açısından da son derece kullanışlı araçlardır (Karaırmak ve Güloğlu, 2012). Metaforlar, eğitimciler arasında yansıtma ve farkındalık yaratma aracı olarak da önemli

bir işlevi yerine getirirler (De Guerrero ve Villamil, 2002). Bireyler, kavramsal sistemlerinin büyük çoğunluğunu metaforik olarak yapılandırmaktadırlar. Öyle ki önceden bilişsel anlam kazandırdıkları kavramlar, yeni kavramları öğrenmelerine yardımcı olur. Bununla birlikte metaforlar, bireylerin doğrudan ifade etmek istemedikleri duygularını dolaylı anlatımla ifade etmelerine ve yaşantılarının daha önceden keşfedilmemiş yönlerini görmelerini kolaylaştırır (Shinebourne ve Smith, 2010; akt. Sağdıç ve İlhan, 2018). Başka bir ifadeyle metaforlar araştırmacılar için bireyi keşfetme ve ondaki gizil düşüncelere ulaşma olanağı sağlamaktadır. Bu yönüyle metaforların bireylerin bilinçaltındaki örtük düşüncelerin gün yüzüne çıkarılmasını kolaylaştırdığı söylenebilir (Long ve Lepper, 2008; akt. Sağdıç ve İlhan, 2018). Literatürde mecazlar yoluyla veri toplama olarak da bilinen metafor yöntemi, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, işletme, felsefe, uluslararası ilişkiler gibi sosyal bilim disiplinlerinin yanı sıra mühendislik ve fen bilimlerinde de etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Mecazları merkeze alan veri toplama çalışmaları süreç olarak açık uçlu sorulara dayalı bireysel veya odak grup görüşmelerinden pek farklı değildir. Toplanan verinin doğası gereği tipik bir bireysel görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem ve doküman incelemesinin bazı türlerine göre daha kolay ve pratik bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Tüm bu etmenler, değerler eğitiminde metaforlardan da yararlanılması gerektiğini ve bu konuda yapılan araştırmaların artarak devam etmesi hususunu destekleyebilir.

Son yıllarda eğitim öğretim alanında giderek önem kazanan bir araştırma aracı olarak kullanılan metafor (Şavuk, 2022) ile ilgili ulusal ve uluslararası literatürde pek çok araştırma (Akyapı, 2019; Alger, 2009; Arslan ve Bayrakçı 2006; Atalay ve Durdukoca, 2018; Aydın, 2010; Aydın ve Ünaldı, 2010; Botha, 2009; Cerit, 2008; De Guerrero ve Villamil, 2002; Doğan, 2019; Forceville, 2002; Inbar, 1996; Shaw vd., 2008; Saban, 2004, 2008; Sagdic, 2013; Özden ve Meydan, 2021) mevcuttur. Söz konusu bu çalışmalarda "millî değer, barış, öğretme, öğrenme, öğrenci, öğretmen, okul, çevre, coğrafya, teftiş, sosyoloji, dünya, turizm, yönetici, bilgi, kültür" gibi kavram veya olgulara yönelik metafor çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Fakat literatürde mevcut araştırmanın inceleme konusu olan "vatanseverlik" değerine veya onunla ilişkili kavramlara (vatan, vatandaşlık) yönelik sınırlı sayıda araştırmaya (Akyol, 2016; Bilginer, 2019; Boğazlıyan ve Yılmaz, 2018; Çelikkaya ve Seyhan, 2017; Duran, 2018; Karabulut, 2018; Kılcan, 2013; Sağdıç ve İlhan, 2018; Sarıbaş ve Akça, 2020; Türküresin, 2018; Yaşaroğlu ve Biçer, 2020) rastlanılmıştır. Söz konusu bu

çalışmaların büyük bir bölümünde ise çalışma grubunun ortaokul dışı (ilköğretim, lise ve yükseköğretim) bireylerden oluştuğu veya tek bir sınıfla (örneğin sadece 7. sınıf) sınırlandırıldığı görülmektedir. Bu yönüyle mevcut araştırmanın alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin algılarını metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın problem durumunu ise "Ortaokul öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin algıları nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni, araştırmacının katılımcıların bir olguyla ilgili yaşadıkları deneyimlerini kendilerinin tanımladıkları şekliyle anlattığı psikolojiden ve felsefeden gelen bir araştırma desenidir (Creswell ve Creswell, 2021). Bu desen farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır. Olgubilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar vermeyebilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Mevcut araştırma, ortaokul öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin metaforik algılarını incelemek amacıyla yapıldığı için, olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Kilis ili merkezinde bir devlet okulunda öğrenim gören 81 (erkek:

41, kız: 40) 5. sınıf öğrencisi, 70 (erkek: 26, kız: 44) 6. sınıf öğrencisi, 72 tane (erkek: 28, kız:44) 7. sınıf öğrencisi ve 49 (erkek: 28, kız: 21) 8. sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 272 (erkek: 123, kız: 149) öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesi tercih edilmiştir. Patton'a (1987) göre, tipik durum örneklemesinin amacı, belirli bir alan veya durum hakkında fikir sahibi olmak ya da bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmayanları bilgilendirmek için tipik durumlar veya kişilerle çalışmaktır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda, mevcut çalışmanın yapıldığı okul, Suriye uyruklu öğrencilerin çoğunluğu (yaklaşık %60'ı) oluşturduğu tipik bir örneklem teşkil etmektedir. Ülkemiz, özellikle 2012 yılından itibaren Suriye uyruklu bireylerin yoğun göç ettiği bir yerdir. İç savaş dolayısıyla ülkelerini terk etmek durumunda kalan bu insanlar, ülkemizde geçici göçmen statüsü ile yaşamlarına devam etmektedirler. Bununla birlikte bazı okullarda Suriye uyruklu öğrenciler, tabiiyeti Türk olan öğrencilerden daha fazlasını teşkil etmektedirler. Bu da söz konusu okulların tipik bir örneklem grubu görünümüne sahip olmasına yol açmaktadır. Mevcut çalışmanın yürütüldüğü okul da bu görünümde bir örneklemi barındırmaktadır.

Metafor çalışmalarında bir diğer dikkate alınması gereken hususun ise çalışma yapılan grup kadar etkileşimde bulunulan bağlamın da betimlenmesi olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple çalışma yapılan okul da mevcut araştırmada tasvir edilmiştir.

Çalışma Yapılan Okul

Okul, il merkezinde yer almakta olup zemin kat ve iki üst kat olmak üzere toplam üç katlı bir binada hizmet vermektedir. Okulda toplam 15 derslik, 1 kütüphane, 1 konferans salonu ve 1 Bilgi Teknolojileri (BT) sınıfı bulunmaktadır. Isıtma merkezi kalorifer sistemi (katı yakıt) ile sağlanmaktadır. İkili eğitim sisteminin uygulandığı okulda sınıf mevcutları oldukça yoğundur ve öğrenci sayıları 35 ve üzerinde seyretmektedir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu Suriye uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Taşımalı eğitim kapsamında kırsal bölgelerden gelen öğrenciler de okulda öğrenim görmektedir. Öğrencilerin aileleri ve okul çevresi ekonomik olarak alt ve orta gelir düzeyine sahiptir. Velilerin tarım, hayvancılık ve sanayide işçilik gibi ekonomik faaliyetlerde çalıştıkları görülmektedir. Ailelerin genellikle

kalabalık olması nedeniyle, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerine ait bir çalışma odasının olmadığı bilinmektedir. Okulda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunu ise meslekte yeni ve genç öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kıdem yılları çoğunlukla 1-10 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından literatürde yer alan metafor çalışmaları (Akyol, 2016; Bilginer, 2019; Boğazlıyan ve Yılmaz, 2018; Çelikkaya ve Seyhan, 2017; Kılcan, 2013; Sağdıç ve İlhan, 2018; Sarıbaş ve Akça, 2020; Türküresin, 2018; Yaşaroğlu ve Biçer, 2020) incelenerek ve Sosyal Bilimler alan uzmanı görüşü alınarak hazırlanan "Metaforlar Yoluyla Veri Toplama Formu" ile toplanmıştır. Söz konusu form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılardan sınıf düzeyi ve cinsiyetleri istenmiştir. İkinci bölümde ise "Vatanseverlik…… gibidir. Çünkü; …… …… " ifadesi yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından 2023-2024 eğitim öğretim yılının, 2. yarıyılında Kilis ili merkezinde yer alan bir devlet okulunda yüz yüze toplanmıştır. Çalışmaya 5. sınıflardan 4 şube, 6. sınıflardan 4 şube, 7. sınıflardan 4 şube ve 8. sınıflardan 3 şube olmak üzere toplam 15 şube ve bu şubelerde öğrenim gören toplamda 272 tane öğrenci katılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Mcmillan (2000), nitel araştırmaların değerlendirilmesinde kullanılan en önemli ölçütlerin araştırmada elde edilen verilerin, verilerin analizinin ve sonuçların inanılır ve güvenilir olması olduğunu belirtmektedir. Bu da araştırmanın geçerlik ve güvenirlik değerine bağlıdır (akt. Büyüköztürk vd., 2023). Nitel geçerlik araştırmacının belirli süreçleri uygulayarak bulguların doğruluğunun test edilmesi işlemini yapma yöntemiyken nitel güvenirlik araştırmacının yaklaşımının farklı araştırmacılar ve farklı projeler arasında tutarlı olmasıdır (Gibbs, 2007; akt. Creswell ve Creswell, 2021).

Mevcut araştırmada, veriler araştırmacılar tarafından geçerliği oluşturmak amacıyla yüz yüze toplanmıştır. Elde edilen verilerin güvenirliğini artırmak amacıyla ise, veriler araştırmacılar tarafından ayrı zamanlarda kod ve temalar keşfedilerek çözümlenmiştir. Sonrasında, elde edilen kod ve temalar

karşılaştırılmıştır. Kodlar ve temalar üzerinde farklı görüş ortaya çıktığı durumlarda ise çalışmanın araştırmacıları, bilimsel tartışma yürüterek ortak bir karara varmışlardır. Bu ortak karar sonrasında nihai kod ve temalara ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, elde edilen kod ve temaların anlamını güçlendirmek, güvenirliği ve geçerliği arttırmak amacıyla doğrudan alıntılara başvurulmuştur. Bu nedenle her bir katılımcıya kod isim verilmiştir. Kodlamada yalnızca katılımcı sırası ve öğrenim gördüğü sınıf kademesi dikkate alınmıştır. Örneğin, K1S5 kodlamasında K1, birinci katılımcı olduğunu; S5 ise 5. sınıf öğrencisi olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Nitel veri analizi verileri kodlamayı, metni küçük birimlere (ifadeler, cümleler veya paragraflar) ayırmayı, her bir birime etiketler atamayı ve kodları temalar altında gruplandırmayı içermektedir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu doğrultuda, mevcut araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel araştırmaların doğasına uygun olarak tümevarımcı analiz yönteminden yararlanılmıştır. Tümevarımcı analiz, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkan tanıyan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2023). Tümevarımcı analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için ise temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak ve sonuçlara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çerçevede, katılımcıların vermiş olduğu cevaplar tümevarımcı analiz yöntemiyle öncelikle kodlanmıştır. Kodlar kategori hâline sınıflandırılmış sonrasında temalar keşfedilerek elde edilen tüm veriler çözümlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın problem durumu çerçevesinde elde edilen bulgular sunulmaktadır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin metaforik algıları tümevarımcı analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve Tablo 1'de sunulduğu gibi "Değerler Arası İlişki Olarak Vatanseverlik", "Sosyal Yaşam ve Çevre Olarak Vatanseverlik", "Millî Kimlik ve Toplumsal Bağlar Olarak Vatanseverlik" ve "Kişisel ve Toplumsal Duygu Olarak Vatanseverlik" olmak üzere toplam 4 tema altında toplanmıştır. Temaların oluşturulmasında kodların kavramsal özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuş

kategorilerin genel anlamda özet ifadesine odaklanılmıştır. Temaların açıklamaları, ilgili başlıklar hâlinde sunulmuştur.

Her bir temanın kendi içerisinde alt kategorileri bulunmaktadır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar neticesinde, toplamda 385 olmak üzere 75 benzersiz metafor tespit edilmiştir. Ancak tümevarımcı analizde en az 2 ve üstü sıklıkta tekrar eden metaforlar dikkate alınmıştır. Bu yönüyle çalışmada toplamda 357 olmak üzere 46 benzersiz metafor yer almaktadır. Elde edilen tema, kategori ve metaforlara ilişkin bilgi ve frekans değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Ortaokul Öğrencilerinin Vatanseverlik Değerine İlişkin Metaforik Algıları

Tema	Kategori	Metafor	Frekans
Değerler Arası İlişki Olarak Vatanseverlik	Bireysel Değerler	Sevgi (f=38) , Saygı (f=24), Dostluk (f=15)	77
	Toplumsal Değerler	Yardımseverlik (f=24), Çevreye Duyarlılık (f=3), Sorumluluk (f=3)	30
	Ahlaki Değerler	Fedakârlık (f=6), Dürüstlük (f=3), Merhametlilik (f=3)	12
	Toplam	9	119
Sosyal Yaşam ve Çevre Olarak Vatanseverlik	Canlı Varlıklar ve İnsan İlişkileri	Anne (f=13), Arkadaş (f=13), Baba (f=11), Aile (f=8), Ağaç (f=8), Kardeş (f=7), Hayvanlar (f=6), Öğretmen (f=4), Millet (f=4), Bebek (f=3), Çiçek (f=2), Toplum (f=2)	81
	Cansız Varlıklar ve Çevre Unsurları	Evimiz (f=6), Toprak (f=6), Sütunlar (f=5), Güneş (f=4), Okul (f=3), Yurdumuz (f=3), Yaşadığımız Yer (f=2)	29
	Toplam	19	110

Millî Kimlik ve Toplumsal Bağlar Olarak Vatanseverlik	Millî Kimlik ve Kahramanlık	Atatürk (f=21), Asker (f=16), Vatanı Korumak (f=13), Ordu (f=12), Şehitler (f=7), Ölüm (f=4), Vatanı için Savaşmak (f=3), Vatanı Satmamak (f=2), Türkçülük (f=2)	80
	Millî Semboller ve Toplumsal Birlik	Bayrak (f=15), Birlik ve Beraberlik (f=4), Polis (f=3), 23 Nisan (f=2)	24
	Toplam	13	104
Kişisel ve Toplumsal Duygu Olarak Vatanseverlik	Kişisel Duygu Unsurları	Aşk (f=5), Kalp (f=3), İnsanı Sevmek (f=3)	11
	Toplumsal Duygu Unsurları	Vatanı Sevmek (f=10), Milleti Sevmek (f=3)	13
	Toplam	5	24
	Genel Toplam	46	357

Toplam 272 öğrencinin katıldığı bu araştırmada bazı öğrencilerin birden fazla metafor yazması sebebiyle toplam metafor sayısı çalışmada yer alan öğrenci sayısından fazla çıkmıştır. Örneğin, **K76S5** kodlu öğrenciye göre *"Vatanseverlik, millet ve toplum gibidir. Çünkü milletimiz ve toplumumuz için çok şey kaybettik o yüzden vatanseverlik millet ve toplum gibidir."* Öğrencinin bu ifadesinde vatanseverliği 'millet' ve 'toplum' olmak üzere iki ayrı metafora benzettiği görülmektedir. Bir başka örnek, **K146S6** kodlu öğrenciye göre *"Vatanseverlik, sevgi ve saygı gibidir. Çünkü askerlerimiz biz rahat yaşayalım diye canlarını ortaya attılar, ellerinden geleni yaptılar ve canlarını feda ettiler. Onun için onlara sevgi ve saygı göstermeliyiz."* Öğrencinin bu ifadesinde vatanseverliği

‘sevgi’, ‘saygı’ metaforlarına; gerekçe bölümünde ifade ettiği gibi ‘asker’ ve ‘fedakârlık’ metaforlarına olmak üzere toplamda ise 4 ayrı metafora benzettiği anlaşılmaktadır. Diğer bir örnek, **K152S7** kodlu öğrenciye göre *“Vatanseverlik, birlik beraberlik ve fedakârlık gibidir. Çünkü vatanseverlik vatanı için tüm fedakârlıkları yapmayı anlatıyor. Bunun yanında birlik ve beraberliği anlatıyor.”* Öğrencinin bu ifadesinden vatanseverlik değerini ‘birlik ve beraberlik’ ile ‘fedakârlık’ metaforları olmak üzere iki metafora benzettiği görülmektedir.

Temalar incelendiğinde metaforların büyük bir bölümünüm “Değerler Arası İlişki Olarak Vatanseverlik” (*f*=119) temasında yer aldığı ve bu temanın ilk sırada olduğu görülmektedir. Daha sonra sırayla “Sosyal Yaşam ve Çevre Olarak Vatanseverlik” (*f*=110), “Millî Kimlik ve Toplumsal Bağlar Olarak Vatanseverlik” (*f*=104) ve “Kişisel ve Toplumsal Duygu Olarak Vatanseverlik” (*f*=24) temaları gelmektedir. Temalarda yer alan metaforlar benzersizlik açısından incelendiğinde ise metaforların büyük bir bölümünün “Sosyal Yaşam ve Çevre Olarak Vatanseverlik” (*f*=19) temasında yer aldığı görülmektedir. Daha sonra ise sırasıyla “Millî Kimlik ve Toplumsal Bağlar Olarak Vatanseverlik” (*f*=13), “Değerler Arası İlişki Olarak Vatanseverlik” (*f*=9) ve “Kişisel ve Toplumsal Duygu Olarak Vatanseverlik” (*f*=5) temaları gelmektedir (bkz. Tablo 1).

Değerler Arası İlişki Olarak Vatanseverlik

Değerler Arası İlişki Olarak Vatanseverlik teması, öğrencilerin vatanseverlik değerini yine başka bir değere benzeterek açıkladığını ifade etmektedir. Tablo 1’de de görüldüğü gibi Değerler Arası İlişki Olarak Vatanseverlik teması kendi içerisinde sıklık (*f*) sırasına göre kişiye ait değerleri ifade eden “Bireysel Değerler” (*f*=77), topluma ait değerleri ifade eden “Toplumsal Değerler” (*f*=30) ve ahlaka uygun değerleri ifade eden “Ahlaki Değerler” (*f*=12) olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmıştır.

Bireysel Değerler kategorisinde sırasıyla “Sevgi” (*f*=38) , “Saygı” (*f*=24) ve “Dostluk” (*f*=15) metaforları yer almaktadır. Sevgi (*f*=38) metaforu çalışmada öğrenciler tarafından en sık vurgulanan metafor olmuştur. Bu kategoride elde edilen metaforlara ilişkin öğrenci ifadelerinden dikkat çekici olanları şu şekildedir:

K108S6: *“Vatanseverlik, **Sevgi** gibidir. Çünkü vatanseverlik olmasaydı hiçbir kişi savaşa gitmezdi ve ülkeler çok kötü olurdu. Vatanseverlik olmasaydı hiçbir kişi askerlik yapmazdı. Çünkü insan sevmediği işi hiçbir kez yapmayı beceremez.”*

K227S8: *"Vatanseverlik, **Sevgi** gibidir. Çünkü ailemizi sevip koruyoruz. Eğer vatanımızı da sevip korursak çok güzel bir vatanımız olacaktır."*

K235S8: *"Vatanseverlik, **Sevgi** ve **Saygı** gibidir. Çünkü vatanımıza verdiğimiz sevgi saygı insana verdiğimiz sevgi ve saygıdan üstündür. Vatanını kendi canını hiçe sayarak koruyorsan, kendi sevdiğin insanı da canını hiçe sayarak koruyorsun."*

K21S5: *"Vatanseverlik, **Saygı** gibidir. Çünkü insanlara saygılı olmak bizim vatanımızı anlatıyor. O yüzden saygı yazdım."*

K166S7: *"Vatanseverlik, **Dostluk** gibidir. Çünkü dost olan kişiler birbirlerini çok severler. Çok iyi arkadaş olurlar."*

Toplumsal Değerler kategorisinde sırasıyla "Yardımseverlik" (*f*=24), "Çevreye Duyarlılık" (*f*=3) ve "Sorumluluk" (*f*=3) metaforları yer almaktadır. Bu kategoride elde edilen metaforlara ilişkin öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K2S5: *"Vatanseverlik, **Yardımseverlik** gibidir. Çünkü ben insanlara yardım etmeyi çok severim. Bir gün annem ile çarşıya gitmiştik. Bir tane kadın çok aşırı derecede fakirdi. Üstündekiler çok eskiydi. Ona 1000 TL yardım ettik."*

K226S8: *"Vatanseverlik, **Yardımseverlik** gibidir. Çünkü bir insan bir insanı kurtarır, onu korur, ona yardım eder ve el ele verdiğinde üstesinden gelemeyeceği şey yoktur. Vatan sonsuzdur."*

K67S5: *"Vatanseverlik,* Çevreye duyarlılık *gibidir. Çünkü vatanseverlik çevreye duyarlı olmayı, temiz ve düzenli olmayı ve anne ve babamızın bizi koruması gibi çevreyi korumayı ve temiz tutmayı."*

K189S7: *"Vatanseverlik, **Sorumluluk** gibidir. Çünkü herkesin bir görevi var. Vatan için çünkü sorumluluklarımızı yerine getirmezsek çok karışıklıklar olur. O yüzden sorumluluk önemlidir."*

Ahlaki Değerler kategorisinde sırasıyla "Fedakârlık" (*f*=6), "Dürüstlük" (*f*=3) ve "Merhametlilik" (*f*=3) metaforları yer almaktadır. Bu kategoride elde edilen metaforlara ilişkin öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K195S7: *"Vatanseverlik, **Fedakârlık** gibidir. Çünkü vatanseverlik vatan uğruna canını feda etmektir.*

K231S8: *"Vatanseverlik, **Merhametlilik** gibidir. Çünkü sadece merhametli olanlar vatana değer verir. Çünkü bilinçli ve akıllı insanlar bilir ki vatan uğruna milyonlarca şehidimiz oldu. Sadece merhametli insanlar şehitlerimiz için üzülür, onlar için ağlar."*

Sosyal Yaşam ve Çevre Olarak Vatanseverlik

Sosyal Yaşam ve Çevre Olarak Vatanseverlik teması, öğrencilerin vatanseverlik değerini sosyal yaşamlarından ve çevrelerinde gördükleri canlı veya cansız varlıklara benzeterek açıkladıklarını ifade etmektedir. Bu tema, kendi içeresinde sıklık (*f*) sırasına göre insanın canlı varlıklarla ve diğer insanlarla olan etkileşimini içeren "Canlı Varlıklar ve İnsan İlişkileri" (*f*=81) ve insanların cansız varlıklar ve çevre unsurlarıyla olan etkileşimlerini ifade eden "Cansız Varlıklar ve Çevre Unsurları" (*f*=29) kategorisi olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır.

Canlı Varlıklar ve İnsan İlişkileri kategorisinde sırasıyla "Anne" (*f*=13), "Arkadaş" (*f*=13), "Baba" (*f*=11), "Aile" (*f*=8), "Ağaç" (*f*=8), "Kardeş" (*f*=7), "Hayvanlar" (*f*=6), "Öğretmen" (*f*=4), "Millet" (*f*=4), "Bebek" (*f*=3), "Çiçek" (*f*=2) ve "Toplum" (*f*=2) metaforları yer almaktadır. Bu kategoride elde edilen metaforlara ilişkin öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K224S8: *"Vatanseverlik **Anne** gibidir." Çünkü annemiz olmasaydı biz olmazdık ve annemiz yani vatanımızı korumazsak bizim özgürlüğümüz elimizden gider."*

K242S8: *"Vatanseverlik **Anne** ve **Baba** gibidir." Çünkü annemiz ve babamız bizi sever biz de onları severiz. Babamızı annemizi sevdiğimiz için vatanı severiz."*

K172S7: *"Vatanseverlik **Baba** gibidir. Çünkü babamız bizim için her şeyi yapıyor. Okumamız için ve daha iyi yerlere gelebilmemiz için."*

K79S5: *"Vatanseverlik **Arkadaşlık** gibidir." Çünkü arkadaş bizi korur ve arkamızda durur. Üzülürsek mutlu eder ve adaletli olur."*

K267S8: *"Vatanseverlik **Ağaç** gibidir." Çünkü kökleri yaşlı, insanlar ise yapraklarıdır. Hani şu atasözü vardır: Ağaç yaprağıyla gürler."*

K138S6*: "Vatanseverlik **Kardeş** gibidir." Çünkü vatanseverler birbirini korur, birbirini sever, birbirlerini savunur."*

K162S7: *"Vatanseverlik **Hayvanlar** gibidir." Çünkü örneğin aslan, kendine güveni tam. Saldırıya uğradığında kendini koruyabiliyor. Dimdik ayakta duruyor. Ailesine sürüsüne sahip çıkabiliyor."*

K174S7: *"Vatanseverlik* Öğretmen *gibidir." Çünkü öğretmenlerimiz bize saygı, sevgi, adalet ve hukukun ne olduğunu öğretir. Geleceğimizi elimize almamızı sağlar."*

K241S8: *"Vatanseverlik **Bebek** gibidir." Çünkü bir bebeğin annesine bağlandığı gibi bazı insanlar da vatanına bağlı."*

Cansız Varlıklar ve Çevre Unsurları kategorisinde sırasıyla "Evimiz" (*f*=6), "Toprak" (*f*=6), "Sütunlar" (*f*=5), "Güneş" (*f*=4), "Okul" (*f*=3), "Yurdumuz" (*f*=3) ve "Yaşadığımız Yer" (*f*=2) metaforları yer almaktadır. Bu kategoride elde edilen metaforlara ilişkin öğrenci ifadelerinden dikkat çekici olanları şu şekildedir:

K116S6: *"Vatanseverlik **Evimiz** gibidir." Çünkü vatanımız yurdumuz evimiz. Onu bizim korumamız gerekir. Kim evini sevmez ki."*

K118S6: *"Vatanseverlik **Toprak** gibidir." Çünkü topraklarımızın altında bir sürü şehitlerimiz vardır. Toprakların altında bizim sevdiğimiz kişiler de vardır."*

K77S5: *"Vatanseverlik **Sütunlar** gibidir." Çünkü sütunlar devletimizi ayakta tutar."*

K168S7: *"Vatanseverlik **Güneş** gibidir." Çünkü güneş dünya için kendisini yakar. Bizim rolümüz de güneşin rolü gibi olmalıdır. Vatanımız için kendimizi feda etmeliyiz."*

K42S5: *"Vatanseverlik **Okul** gibidir." Çünkü okulda ders çalışıyoruz. Beden eğitimine çıkıyoruz. Bazen öğretmenlere yardım ediyoruz."*

Millî Kimlik ve Toplumsal Bağlar Olarak Vatanseverlik

Millî Kimlik ve Toplumsal Bağlar Olarak Vatanseverlik teması, öğrencilerin vatanseverlik değerini daha çok Türk toplumuna özgü millî unsurlara benzeterek açıkladıklarını ifade etmektedir. Bu tema, kendi içerisinde sıklık (*f*) sırasına göre insanın bir ulusa ait olma duygusunu ve o ulusa önemli hizmetleri olan karakterleri ön plana çıkaran "Millî Kimlik ve Kahramanlık" (*f*=80) ve ulusal simgeler ile sosyal birlikteliği vurgulayan "Millî Semboller ve Toplumsal Birlik" (*f*=24) kategorisi olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır.

Millî Kimlik ve Kahramanlık kategorisinde sırasıyla "Atatürk" (*f*=21), "Asker" (*f*=16), "Vatanı korumak" (*f*=13), "Ordu" (*f*=12), "Şehitler" (*f*=7), "Ölüm" (*f*=4), "Vatanı için Savaşmak" (*f*=3), "Vatanı Satmamak" (*f*=2) ve "Türkçülük" (*f*=2) metaforları yer almaktadır. Bu kategoride elde edilen metaforlara ilişkin öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K43S5: *"Vatanseverlik **Atatürk** gibidir. Çünkü Atatürk bizim için çok çalıştı. Bizim için Türkiye'yi kurdu. Bizleri hiç yarı yolda bırakmadı. Atatürk bizim geleceğimiz için çok çabaladı."*

K258S8: *"Vatanseverlik **Atatürk** gibidir. Çünkü Atatürk bize bu vatanı verirken, kazanırken çok çabaladı. Çok kan döküldü. Bunun için insanlar Atatürk'ün bize bıraktığı bu vatanı korumalılar."*

K47S5: *"Vatanseverlik **Askerler** gibidir. Çünkü askerler her gün bizim için eğitim alıyorlar ve bundan dolayı bizi korumak için her şeyleri yapıyorlar. Onlar bizim için soğuk kış demeden savaşıyorlar."*

K184S7: *"Vatanseverlik **Ordu** gibidir. Çünkü bizleri korur. Bizleri savunur. Bizlere yardım eder."*

K131S6: *"Vatanseverlik* Şehitler *gibidir. Çünkü bu vatan topraklarının altında binlerce şehit kanı var. Bizim için savaşmışlar biz daha iyi bir ülkede daha güzel bir ülkede yaşayalım diye."*

K254S8: *"Vatanseverlik **Türkçülük** gibidir. Çünkü Türkçülük ülkemizi sevmektir. Ülkemizi korumak onu kimseye vermemek. Irkçılık gibi değildir."*

Millî Semboller ve Toplumsal Birlik kategorisinde sırasıyla "Bayrak" (*f*=15), "Birlik ve Beraberlik" (*f*=4), "Polis" (*f*=3) ve "23 Nisan" (*f*=2) metaforları yer almaktadır. Bu kategoride elde edilen metaforlara ilişkin öğrenci ifadelerinden dikkat çekici olanları şu şekildedir:

K22S5: *" Vatanseverlik, **Bayrak** gibidir. Çünkü vatan demek bayrak demektir. Bayrağımızda şehitlerimizin kanı vardır."*

K160S7: *" Vatanseverlik, **Bayrak** gibidir. Çünkü bayrağa düşkün olmak farklı bir duygu katıyor. Bayrak genellikle vatanına düşkünler için önemlidir."*

K123S6: *" Vatanseverlik, **Birlik** ve **Beraberlik** gibidir. Çünkü vatanseverlik denince aklıma ilk olarak birlik ve beraberlik geliyor."*

K56S5: *" Vatanseverlik, **Polis** gibidir. Çünkü polisler olmazsa ülkemizde her türlü sorunlar ortaya çıkabilir. Her yerde 100'den fazla olaylar oluyor ve bu olayları imha edecek tek kişi polislerdir ve bu yüzden polisleri seçtim."*

K132S6: *" Vatanseverlik, **23 Nisan** gibidir. Çünkü, 23 Nisan vatanımız için yapılmıştır ve Atatürk 23 Nisan'*ı bizim gibi çocuklara armağan etmiştir."

Kişisel ve Toplumsal Duygu Olarak Vatanseverlik

Kişisel ve Toplumsal Duygu Olarak Vatanseverlik teması, öğrencilerin vatanseverlik değerini bireysel veya toplumsal duygular yardımıyla açıkladıklarını ifade etmektedir. Tablo 1'de de görüldüğü gibi Kişisel ve Toplumsal Duygu Olarak Vatanseverlik teması kendi içerisinde sıklık (*f*) sırasına göre insanın bir topluma yönelik duygularını ifade eden "Toplumsal Duygu Unsurları" (*f*=13) ve insanın bireysel duygularını ifade eden "Kişisel Duygu Unsurları" (*f*=11) kategorisi olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır.

Toplumsal Duygu Unsurları kategorisinde sırasıyla "Vatanı Sevmek" (*f*=10) ve "Milleti Sevmek" (*f*=3) metaforları yer almaktadır. Bu kategoride elde edilen metaforlara ilişkin öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K105S6: *"Vatanseverlik, **Vatanı Sevmek** gibidir. Çünkü vatanseverlik vatanı canı pahasına sevmek her şeyi göze almaktır. Vatanseverliğin en iyi örneği: Ömer Halis Demir'dir bana göre. Şehit olacağını bile bile vatanı için şehit olmuştur. Bu Ömer Halis Demir'in vatanseverlik özelliğini gösterir."*

K206S7: *"Vatanseverlik, **Milleti Sevmek** gibidir. Çünkü millet bizim için çok önemlidir. Çünkü biz bu millette yaşıyoruz."*

Kişisel Duygu Unsurları kategorisinde sırasıyla "Aşk" (*f*=5), "Kalp" (*f*=3) ve "İnsanı Sevmek" (*f*=3) metaforları yer almaktadır. Bu kategoride elde edilen metaforlara ilişkin öğrenci ifadelerinden dikkat çekici olanları şu şekildedir:

K205S7: *"Vatanseverlik, **Aşk** gibidir. Çünkü vatanseverliğe aşık olan birçok insan var."*

K142S6: *"Vatanseverlik,* İnsanı sevmek *gibidir. Çünkü insanı sevmek de neredeyse vatanseverliğe benzer. İnsanı sevmek, değer göstermek gibi şeylerdir. Vatanseverlik de vatanı sevmek, ilgi göstermek, değer vermek gibi şeylerdir."*

K158S7: *"Vatanseverlik, **Kalp** gibidir. Çünkü biz vatanımızı bırakmıyoruz. Vatanımızdan vazgeçmiyoruz. Bizi ondan kimse koparamıyor."*

Ortaokul öğrencilerinin vatanseverlik değerine yönelik metaforları kategori ve temalar altında incelendikten sonra ortaya çıkan metaforlar sıklık (*f*) değerlerine göre kelime bulutu yardımıyla Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Ortaokul Öğrencilerinin Vatanseverlik Değeri Üzerine Metafor İfadelerine Yönelik Kelime Bulutu



Şekil 1'de sunulan kelime bulutuna göre öğrenciler vatanseverlik kavramını daha çok; "Sevgi" (*f*=38), "Saygı" (*f*=24), "Yardımseverlik" (*f*=24), "Atatürk" (*f*=21), "Asker" (*f*=16), "Bayrak" (*f*=15), "Dostluk" (*f*=15), "Anne" (*f*=13), "Vatanı Korumak" (*f*=13), "Arkadaş" (*f*=13), "Ordu" (*f*=12), "Baba" (*f*=11), "Vatanı Sevmek" (*f*=10), "Aile" (*f*=8) ve "Ağaç" (*f*=8) metaforları ile açıklamışlardır. Şekil 1'de anlaşılacağı üzere öğrenciler vatanseverlik değerini yine başka bir değerlere benzeterek açıklamayı daha fazla tercih etmişlerdir. Yapılan tümevarımsal analiz sonucunda daha çok "Değerler Arası İlişki Olarak Vatanseverlik" (*f*=119) temasının ön plana çıktığı düşünülürse kelime bulutunun da bu şekilde çıkması beklenen bir durum olarak görülebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut çalışmada ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin metaforik algıları incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda sıklık (*f*) sırasına göre "Değerler Arası İlişki Olarak Vatanseverlik" (*f*=119),

"Sosyal Yaşam ve Çevre Olarak Vatanseverlik" (*f*=110), "Millî Kimlik ve Toplumsal Bağlar Olarak Vatanseverlik" (*f*=104) ve "Kişisel ve Toplumsal Duygu Olarak Vatanseverlik" (*f*=24) olmak üzere 4 tema ve bu temalarda yer alan benzersiz 46 olmak üzere toplamda 357 metafor belirlenmiştir. Bu durum vatanseverlik değerinin kapsamının geniş olmasından kaynaklanabilir. Nitekim Westheimer (2006), yapmış olduğu çalışmada vatanseverliği tanımlamak için birden fazla kelimeye ihtiyaç olduğunu çünkü tek bir kelimenin vatanseverliğin tam kapsamını ifade edemeyeceğini açıklamıştır. Merry (2009) de bu görüşü paylaşarak, vatanseverlik değerinin birçok kişi için farklı anlamlar taşıdığını belirtmiştir. Son olarak Chua ve Sim (2017), yapmış oldukları çalışmada vatanseverlik değerinin uzun bir tarihsel geçmişe sahip olduğunu ve anlamının zaman içinde değiştiğini savunmuşlardır. Bu nedenle mevcut araştırmada vatanseverlik değerine ilişkin birbirinden farklı metaforların ortaya çıkması şaşırtıcı değildir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler vatanseverlik değerini daha çok; "Sevgi" (*f*=38), "Saygı" (*f*=24), "Yardımseverlik" (*f*=24), "Atatürk" (*f*=21), "Asker" (*f*=16), "Bayrak" (*f*=15), "Dostluk" (*f*=15), "Anne" (*f*=13), "Vatanı Korumak" (*f*=13), "Arkadaş" (*f*=13), "Ordu" (*f*=12), "Baba" (*f*=11), "Vatanı Sevmek" (*f*=10), "Aile" (*f*=8) ve "Ağaç" (*f*=8) metaforları ile açıklamışlardır. Bu sonuçlar literatürde vatanseverlik ve onunla ilişkili olan kavramlar (vatan, vatandaşlık) üzerine yapılan metaforik algı araştırmaları (Akyol, 2016; Bilginer, 2019; Boğazlıyan ve Yılmaz, 2018; Çelikkaya ve Seyhan, 2017; Gömleksiz ve Öner, 2016; Kılcan, 2013; Özkan ve Taşkın, 2014; Sağdıç ve İlhan 2018; Sarıbaş ve Akça, 2020; Türküresin, 2018; Yaşaroğlu ve Biçer, 2020) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öte yandan, mevcut araştırmada elde edilen metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde, öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin algılarının tamamının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gömleksiz ve Cüro (2011), Gömleksiz ve Öner (2016), Özkan ve Taşkın (2014) ve Türküresin'in (2018) çalışmalarında da vatanseverlik değeri ve onunla ilişkili (vatan) kavramlara yönelik öğrencilerin olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Sağdıç ve İlhan (2018) ise öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada katılımcıların neredeyse tamamının olumlu algılara sahip olduğu, ancak 1 katılımcının olumsuz algıya sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Bu konuda Schatz ve Staub (1997), yapmış oldukları çalışmada vatanseverliğin olumlu ya da olumsuz yönlerine dikkat çekmiş ve bireylerin olumlu vatanseverlik tutumlarını

geliştirebilmeleri için eğitimin oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Araştırmada öğrencilerin vermiş olduğu metafor ifadeleri doğrultusunda oluşturulan temaların sıklık (*f*) değerlerine bakıldığında en fazla metafor içeren temanın "Değerler Arası İlişki Olarak Vatanseverlik" (*f*=119) teması olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Uzunöz ve Akça'nın (2020) lise öğrencileri ile yapmış olduğu metafor çalışmasında da en fazla metafor içeren tema olarak yine değerlerle ilgili "Sevgi Olarak Vatanseverlik" temasının ön plana çıktığı görülmektedir. Öte yandan, Avcı'nın (2015) sosyal bilgiler öğretmenleri ve 7.sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğretmenler, vatanseverlik değerini çalışkanlık, sorumluluk, fedakârlık, bayrağa ve İstiklal Marşı'na saygı, doğa sevgisi, doğal ve kültürel mirasa duyarlılık ve dürüstlük değeri ile ilişkilendirmişlerdir. Öğrenciler ise fedakârlık, çalışkanlık, bayrağa ve İstiklal Marşı'na saygı değerleri ile ilişkilendirmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar değerler arasında metaforik algı yönünden bir benzerlik olduğu düşüncesini destekleyebilir. Mevcut araştırmada, Değerler Arası İlişki Olarak Vatanseverlik teması, öğrencilerin vatanseverlik değerini yine başka bir değere benzeterek açıklamaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Kendi içerisinde ise sıklık (*f*) sırasına göre kişiye ait değerleri ifade eden "Bireysel Değerler" (*f*=77), topluma ait değerleri ifade eden "Toplumsal Değerler" (*f*=30) ve ahlaka uygun değerleri ifade eden "Ahlaki Değerler" (*f*=12) olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmıştır.

Bireysel Değerler kategorisine bakıldığında; öğrencilerin, vatanseverlik değerini, "Sevgi" (*f*=38), "Saygı" (*f*=24) ve "Dostluk" (*f*=15) metaforları ile açıkladıkları görülmektedir. Bu sonuçlar, Avcı'nın (2015) sosyal bilgiler öğretmenleri ve 7.sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışma sonuçlarıyla, Özkan ve Taşkın'ın (2014) ortaokul öğrencileri ile yapmış oldukları çalışma sonuçlarıyla ve Yaşaroğlu ve Biçer'in (2020) ilkokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu bu çalışmalarda öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin önemli metaforlarından birinin de "Sevgi" metaforu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bilginer'in (2019) 7. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada sevgi değerine yönelik "Anne Sevgisi" metaforunun ön plana çıktığı; Çelikkaya ve Seyhan'ın (2017) ortaokul öğrencileri ile vatan kavramına yönelik yapmış oldukları çalışmada da yine sevgi değerine yönelik "Evlat Sevgisi" metaforunun kullanıldığı görülmektedir. Son olarak Atalay ve Durdukoca (2018), öğretmen adaylarının manevi değerlere ilişkin metaforları üzerine yapmış oldukları çalışmada da en fazla "Sevgi" metaforu

ifade edilmiştir. Toplumsal Değerler kategorisine bakıldığında; öğrencilerin, vatanseverlik değerini, "Yardımseverlik" (*f*=24), "Çevreye Duyarlılık" (*f*=3) ve "Sorumluluk" (*f*=3) metaforları ile açıkladıkları görülmektedir. Bu sonuçlar, Boğazlıyan ve Yılmaz'ın (2018) 8. sınıf öğrencileri ile vatandaşlık kavramı üzerine yapmış oldukları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada öğrencilerin vatandaşlık kavramına ilişkin olarak ifade ettikleri metaforların "sorumluluk" değeri ekseninde şekillendiği görülmektedir. Ayrıca, Avcı'nın (2015) sosyal bilgiler öğretmenleri ve 7.sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada da katılımcıların vatanseverlik değerini "Sorumluluk" değeri ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu temada üçüncü sırada yer alan Ahlaki Değerler kategorisinde ise öğrenciler vatanseverlik değerini "Fedakârlık" (*f*=6), "Dürüstlük" (*f*=3) ve "Merhametlilik" (*f*=3) metaforları ile ilişkilendirmişlerdir. Benzer şekilde Kılcan'ın (2013) 8.sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada "fedakarlık" değeri eksenli 22 metafor tespit edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin vermiş olduğu metafor ifadeleri doğrultusunda oluşturulan ikinci tema "Sosyal Yaşam ve Çevre Olarak Vatanseverlik" (*f*=110) temasıdır. Sosyal Yaşam ve Çevre Olarak Vatanseverlik teması, öğrencilerin vatanseverlik değerini sosyal yaşamlarından ve çevrelerinde gördükleri canlı veya cansız varlıklara benzeterek açıkladıklarını ifade etmektedir. Kendi içeresinde sıklık (*f*) sırasına göre insanın canlı varlıklarla ve diğer insanlarla olan etkileşimini içeren "Canlı Varlıklar ve İnsan İlişkileri" (*f*=81) ve insanların cansız varlıklar ve çevre unsurlarıyla olan etkileşimlerini ifade eden "Cansız Varlıklar ve Çevre Unsurları" (*f*=29) kategorisi olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır. Canlı Varlıklar ve İnsan İlişkileri kategorisine bakıldığında; öğrencilerin, vatanseverlik değerini, "Anne" (*f*=13), "Arkadaş" (*f*=13), "Baba" (*f*=11), "Aile" (*f*=8), "Ağaç" (*f*=8), "Kardeş" (*f*=7), "Hayvanlar" (*f*=6), "Öğretmen" (*f*=4), "Millet" (*f*=4), "Bebek" (*f*=3), "Çiçek" (*f*=2) ve "Toplum" (*f*=2) metaforları ile ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar; Akyol'un (2016) 6. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışma sonuçlarıyla, Bilginer'in (2019) 7. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışma sonuçlarıyla, Boğazlıyan ve Yılmaz'ın (2018) 8. sınıf öğrencileri yapmış oldukları çalışma sonuçlarıyla, Gömleksiz ve Öner'in (2016) ortaokul (5, 6 ve 7) öğrencileri ile yapmış oldukları çalışma sonuçlarıyla, Özkan ve Taşkın'ın (2014) 6. sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları çalışma sonuçlarıyla, Sağdıç ve İlhan'ın (2018) öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışma sonuçlarıyla, Sarıbaş ve Akça'nın (2020) lise öğrencileri ile yapmış oldukları çalışma

sonuçlarıyla, Türküresin'in (2018) ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışma sonuçlarıyla, Yaşaroğlu ve Biçer'in (2020) ilkokul öğrencileri ile yapmış oldukları çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu bu çalışmalarda da katılımcılar tarafından ifade edilen "Anne, Baba, Kardeşlik, Millet, Aile" gibi metaforların ön plana çıktığı görülmektedir. Cansız Varlıklar ve Çevre Unsurları kategorisine bakıldığında ise öğrencilerin, vatanseverlik değerini, "Evimiz" (*f*=6), "Toprak" (*f*=6), "Sütunlar" (*f*=5), "Güneş" (*f*=4), "Okul" (*f*=3), "Yurdumuz" (*f*=3) ve "Yaşadığımız Yer" (*f*=2) metaforları ile ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla (Gömleksiz ve Öner, 2016; Özkan ve Taşkın, 2014; Sağdıç ve İlhan, 2018; Sarıbaş ve Akça, 2020; Türküresin, 2018) benzerlik göstermektedir. Söz konusu bu araştırmalarda da katılımcılar tarafından ifade edilen "Ev" metaforunun benzer şekilde ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca, Özkan ve Taşkın'ın (2014) yapmış oldukları çalışmada "Güneş" metaforunun katılımcılar tarafından ön plana çıkarılması mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada öğrencilerin vermiş olduğu metafor ifadeleri doğrultusunda oluşturulan üçüncü tema "Millî Kimlik ve Toplumsal Bağlar Olarak Vatanseverlik" (*f*=104) temasıdır. Millî Kimlik ve Toplumsal Bağlar Olarak Vatanseverlik teması, öğrencilerin vatanseverlik değerini daha çok Türk toplumuna özgü millî unsurlara benzeterek açıkladıklarını ifade etmektedir. Bu tema, kendi içerisinde sıklık (*f*) sırasına göre insanın bir ulusa ait olma duygusunu ve o ulusa önemli hizmetleri olan karakterleri ön plana çıkaran "Milî Kimlik ve Kahramanlık" (*f*=80) ve ulusal simgeler ile sosyal birlikteliği vurgulayan "Millî Semboller ve Toplumsal Birlik" (*f*=24) kategorisi olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır. Millî Kimlik ve Kahramanlık kategorisine bakıldığında öğrencilerin, vatanseverlik değerini, "Atatürk" (*f*=21), "Asker" (*f*=16), "Vatanı Korumak" (*f*=13), "Ordu" (*f*=12), "Şehitler" (*f*=7), "Ölüm" (*f*=4), "Vatanı için Savaşmak" (*f*=3), "Vatanı Satmamak" (*f*=2) ve "Türkçülük" (*f*=2) metaforları ile ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara benzer şekilde; Akyol'un (2016) 6. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada "Atatürk, Şehit ve Savaş" metaforlarının, Avcı'nın (2015) sosyal bilgiler öğretmenleri ve 7.sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada "Vatanı Korumak" metaforunun, Çelikkaya ve Seyhan'ın (2017) ortaokul öğrencileri ile vatan kavramına yönelik yapmış oldukları çalışmada "Asker ve 15 Temmuz Şehitleri" metaforlarının, Kılcan'ın (2013) 8.sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada "Asker ve Atatürk" metaforlarının ve

son olarak Türküresin'in (2018) ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada "M. Kemal Atatürk" metaforunun ifade edilmesi mevcut araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Millî Semboller ve Toplumsal Birlik kategorisine bakıldığında ise öğrencilerin, vatanseverlik değerini, "Bayrak" (*f*=15), "Birlik ve Beraberlik" (*f*=4), "Polis" (*f*=3) ve "23 Nisan" (*f*=2) metaforları ile açıkladıkları görülmektedir. Bu sonuçlara paralel bir şekilde Akyol (2016), Türküresin (2018), Özkan ve Taşkın'ın (2014) yapmış oldukları çalışmalarda da "Bayrak" metaforunun katılımcılar tarafından ifade edilmesi mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada öğrencilerin vermiş olduğu metafor ifadeleri doğrultusunda oluşturulan dördüncü ve son tema ise "Kişisel ve Toplumsal Duygu Olarak Vatanseverlik" (*f*=24) temasıdır. Bakioğlu ve Kurt (2009) öğretmenler ile yapmış oldukları çalışmada vatanseverliğin bir duygu olduğunu ve bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin duygusal yönlerine hitap etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Mevcut çalışmada, Kişisel ve Toplumsal Duygu Olarak Vatanseverlik teması ise öğrencilerin vatanseverlik değerini bireysel veya toplumsal duygular yardımıyla açıkladıklarını ifade etmektedir. Araştırmada en düşük sayıda metafor barındıran bu tema, kendi içerisinde sıklık (*f*) sırasına göre insanın bir topluma yönelik duygularını ifade eden "Toplumsal Duygu Unsurları" (*f*=13) ve insanın bireysel duygularını ifade eden "Kişisel Duygu Unsurları" (*f*=11) kategorisi olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır. Toplumsal Duygu Unsurları kategorisine bakıldığında öğrencilerin, vatanseverlik değerini, "Vatanı Sevmek" (*f*=10) ve "Milleti Sevmek" (*f*=3) metaforları ile açıkladıkları görülmektedir. Son olarak Kişisel Duygu Unsurları kategorisine bakıldığında ise öğrencilerin, vatanseverlik değerini, "Aşk" (*f*=5), "Kalp" (*f*=3) ve "İnsanı Sevmek" (*f*=3) metaforları ile ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Türküresin'in (2018) ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada; Özkan ve Taşkın'ın (2014) 6. sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada; Sağdıç ve İlhan'ın (2018) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada vatan kavramına ilişkin "Kalp" metaforunun katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Bu durum mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Özetle, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile incelendiği bu araştırma sonucunda sıklık (*f*) sırasına göre Değerler Arası İlişki Olarak Vatanseverlik, Sosyal Yaşam

ve Çevre Olarak Vatanseverlik, Millî Kimlik ve Toplumsal Bağlar Olarak Vatanseverlik ve Kişisel ve Toplumsal Duygu Olarak Vatanseverlik olmak üzere 4 tema ve bu temalarda yer alan benzersiz 46 olmak üzere toplamda 357 metafor belirlenmiştir. En çok tekrar eden metaforlar sıklık (*f*) sırasına göre Sevgi, Saygı, Yardımseverlik, Atatürk, Asker, Bayrak, Dostluk, Anne, Vatanı Korumak, Arkadaş, Ordu, Baba, Vatanı Sevmek, Aile ve Ağaç metaforlarıdır. Çalışmada elde edilen metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde ise öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin algılarının tamamının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunun çoğunluğunu Suriye uyruklu öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda elde edilen sonuçlar, literatürde yer alan benzer çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Metaforların benzerliği ve genellikle olumlu ifadelerin vatanseverlik değeri ile ilişkilendirilmesi noktasında uyrukları veya hedef grubu ne olursa olsun kişilerin benzer metaforlar üretmiş olması, incelenen değerin evrensel bir niteliğe sahip olduğunu ve her ülke vatandaşı için geçerli olabileceğini ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmanın sonuçları bu konuda yeni çalışmalar yapılması için bir kaynak oluşturabilir. Araştırmada elde edilen tüm bu bulgular ışığında öğrencilerin vatanseverlik değerine yönelik algılarının daha etkili ve kapsamlı bir biçimde ortaya çıkarılması için alanda yapılacak metafor araştırmalarının artarak devam etmesi gerektiği önerilebilir. Esasen metaforlar, bir kavramın nasıl anlamlandırıldığını ortaya çıkarmak için güçlü araçlardır. Farklı etnik grupların veya kültürlerin yaşadığı toplumumuzda bölgelerin vatanseverlik anlayışlarını ortaya çıkarmak için bu teknikten yararlanılabilir. Ayrıca, metaforlar sosyal bilgiler dersi ve bu ders kapsamında verilen değerler eğitimi alanında etkin bir şekilde kullanılabilir. Kavramlar üzerine inşa edilen bir ders olarak kabul edilebilen sosyal bilgiler dersinde kavram öğretimi sonrasında nasıl anlamlar uyandırdığına ilişkin etkili tekniklerden birisi metaforlardır. Aynı şekilde kazandırılmaya çalışılan değerlerin de zihinlerde nasıl canlandırıldığını ortaya çıkarmak için mevcut çalışmanın benzeri çalışmalara başvurulabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazar 1: %60

Yazar 2: %40

Çıkar Çatışması

Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmaktadır.

Etik Beyanı: Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Etik değerlendirmeyi yapan kurulun adı: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik inceleme karar tarihi: 03.05.2024

Etik değerlendirme belgesi yayın numarası: 9 Sayılı Toplantı/ 6 No.lu karar

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen verilerin daha sonrasında talep üzerine temin edilebileceğini beyan ederiz.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Extended Summary

Introduction

From the past to the present, nations have needed well-educated citizens who are loyal to their country and homeland to maintain their existence and functioning. As in many historical events such as the protection of borders, the acquisition of new lands, or the liberation of lands from enemy occupation, individuals with national and moral values have been necessary for nations to increase their competitiveness or to maintain their existence in unity and solidarity. Citizens' loyalty and love for their country are extremely important for the survival of that country. Well-educated, patriotic citizens make significant

contributions to the progress of their countries by actively participating in the political, social, and economic life of their nations.

There are many studies in the national and international literature on metaphor, which has been used as a research tool that has become increasingly important in the field of education and training in recent years. In these studies, it is seen that metaphor studies were conducted for concepts or phenomena such as "national value, peace, teaching, learning, student, teacher, school, geography, inspection, sociology, world, tourism, administrator, knowledge, culture". However, a limited number of studies were found in the literature on the value of "Patriotism", which is the subject of the current study, or concepts related to it (Homeland, Citizenship). In most of these studies, it is seen that the study group consists of individuals outside of secondary school (Secondary, High School, and Higher Education) or is limited to a single grade (for example, only 7th grade). In this respect, it is thought that the current study will contribute to the literature. The purpose of the current research is to reveal middle school students' who are 5th, 6th, 7th, and 8th grade perceptions of patriotism through metaphors. The problem of the research is "What are the perceptions of middle school students about the value of patriotism".

Method

This study was conducted in the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 272 (male: 123, female: 149) secondary school students (male: 123, female: 149) studying in a public school in the center of Kilis province in the second semester of the 2023-2024 academic year. The research data were collected with the "Data Collection Form through Metaphors" prepared by the researchers by taking the expert opinion of the metaphor studies in the literature. The research data were collected face-to-face by the researchers at a public school in the center of Kilis province in the second semester of the 2023-2024 academic year. The inductive analysis method was used in data analysis. To increase the reliability of the data obtained, the data were analyzed by the researchers at separate times by discovering codes and themes. Afterwards, the codes and themes obtained were compared. The researchers reached a common decision by conducting scientific discussions on the codes and themes with different views.

Findings

In this section, the findings obtained within the framework of the problem statement of the study are presented. In the study, middle school students' metaphorical perceptions of the value of patriotism were analyzed by inductive analysis method and gathered under 4 themes: "Patriotism as a Relationship between Values", "Patriotism as Social Life and Environment", "Patriotism as National Identity and Social Ties" and "Patriotism as Personal and "Social Emotion". Each theme has its own subcategories. As a result of the answers given by the students, 75 unique metaphors were identified, totaling 385. However, in the inductive analysis, metaphors that repeated at least 2 or more times were taken into consideration. In this respect, there are 46 unique metaphors, 357 in total. In this study, in which a total of 272 students participated, the total number of metaphors was higher than the number of students in the study because some students wrote more than one metaphor.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

In this study, perceptions of middle school 5th, 6th, 7th, and 8th grade students about the value of patriotism were examined through metaphors. As a result of the research, according to the order of frequency (*f*), 4 themes, namely "Patriotism as a Relationship between Values" (*f*=119), "Patriotism as Social Life and Environment" (*f*=110), "Patriotism as National Identity and Social Ties" (*f*=104) and "Patriotism as Personal and Social Emotion" (*f*=24), and a total of 357 metaphors, including 46 unique metaphors in these themes, were determined. This may be due to the wide scope of patriotism value. According to the results of the research, students mostly defined the value of patriotism as; "Love" (*f*=38), "Respect" (*f*=24), "Benevolence" (*f*=24), "Atatürk" (*f*=21), "Soldier" (*f*=16), "Flag" (f=15), "Friendship" (*f*=15), "Mother" (f=13), They explained it with the metaphors of "Protecting the Homeland" (*f*=13), "Friend" (f=13), "Army" (*f*=12), "Father" (*f*=11), "Loving the Homeland" (*f*=10), "Family" (*f*=8) and "Tree" (*f*=8). These results are similar to the results of metaphorical perception studies on patriotism and related concepts (homeland, citizenship) in the literature.

When the metaphors obtained in the study and their justifications were analyzed, it was concluded that all of the students' perceptions of the value of patriotism were positive. The results obtained in the classes where the majority of the study group consisted of Syrian students are similar to the findings in the literature. This situation reveals that the value examined has a universal characteristic and can be valid for citizens of every country. The results of the current study may constitute a source for new studies on this subject. In light of all these findings obtained in the study, it can be suggested that the metaphors are powerful tools for revealing how a concept is understood. In our society, which encompasses different ethnic groups and cultures, this technique can be utilized to uncover the understanding of patriotism in various regions. In addition, metaphors can be used effectively in the field of social studies course and values education given within the scope of this course.

Kaynakça

Akyapı, G. (2019). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin padişah ve cumhurbaşkanı kavramlarına yönelik algıları: Metaforik bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Akyol, Y. (2016). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi,* (7), 19-32.

Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 743-751.

Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem* Eğitim ve Öğretim Dergisi, *1*(4), 53-57.

Arslan, M.M., ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, *35*(171), 100-108.

Atalay, T. D., ve Durdukoca, Ş. F. (2018). Öğretmen adaylarının değerlere ilişkin metaforları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(4), 894-923.

Avcı, A. A. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik* öğretmen ve öğrenci görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Avcı, E. K. Avcı, A. A., ve İbret, B. Ü. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri. İlköğretim Online, *16*(4), 1558-1574.

Aydın, F., ve Ünaldı Eser, Ü. (2010). Coğrafya öğretmen adaylarının coğrafya kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *International Online Journal of Educational Sciences* (IOJES), *2*(2), 600-622.

Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi* (KUYEB), *10*(3), 1313-1322.

Aydın, İ. H. (2006). Bir felsefî metafor "yolda olmak". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, *6*(1), 9-22.

Bakioğlu, A., ve Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19-39.

Bar-Tal, D. E., ve Staub, E. E. (1997). *Patriotism: In the lives of individuals and nations*. Nelson-Hall Publishers.

Beldağ, A. Özdemir, Ü., ve Nalçacı, A. (2016). Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum İli Örneği) /Investigation of the level of gaining of the values in the seventh grade social studies curriculum against several var. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *20*(3).

Ben-Porath, S. (2007). Civic virtue out of necessity: Patriotism and democratic education. *Theory and Research in Education*, *5(*1), 41-59.

Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International journal of educational research*, *50*(3), 153-158.

Bilginer, R. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin vatanseverlik değerine yönelik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Boğazlıyan, B., ve Yılmaz, A. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık üzerine metaforik algıları. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *1*(1), 70-89.

Botha, E. (2009). Why metaphor mattersin education. *South African of Education*, *29*, 431-444.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(4), 693-712.

Chua, S., and Sim, J. B. Y. (2017). Postmodern patriotism: teachers' perceptions of loyalty to singapore. *Asian Education and Development Studies, 6*(1), 30-

43.

Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı—nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* / Research Design—Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (E. Karadağ, Çev.). Nobel Yayın.

Creswell, J.W., ve Plano Clark, V.L. (2020). Karma *yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir (eds)). Anı Yayıncılık.

Çelikkaya, T., ve Seyhan, O. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Evrensel Değerlere İlişkin Algıları: Metafor Analizi. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*, *5*(4), 958-977.

De Guerrero, M. C., ve Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language teaching research*, *6*(2), 95-120.

Doğan, Ö. F. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik metaforik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Duran, Y. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin vatan kavramına ilişkin algılarının metaforla belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Ercan, R. (2015). Yetişkinlerde yurtseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *10*(3).

Faiz, M., Turan, S., ve Avcı, E. K. (2021). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının vatanseverlik değerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 6*(1), 67-87.

Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of pragmatics*, *34*(1), 1-14.

Gömleksiz, M. N., ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(1), 95-134.

Gömleksiz, M. N., ve Öner, Ü. (2016). Ortaokul öğrencilerinin vatan kavramına ilişkin metaforik algılar. *Electronic Turkish Studies*, *11*(2).

Halstead, J. M., and Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge journal of education*, *30*(2), 169.

Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational research*, *38*(1), 77-92.

Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının "öğretmenlik" kavramına ilişkin metaforları/Vısual arts teacher candıdates' metaphors related to concept of" teachıng". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(20), 471-484.

Karabulut, G. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin demokratik vatandaş kavramına bakış açılarının metaforlar yoluyla incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Karagözoğlu, N. (2018). The use of the life stories of female heroes to be gained the value of patriotism in social studies courses. *International journal of Field Educatıon*, *4*(2), 97-110.

Karaırmak, Ö., ve Güloğlu, B. (2012). Metafor: Danışan ve psikolojik danışman arasındaki köprü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *4*(37), 122-135.

Kılcan, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kovecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford university press.

Lakoff, G., ve Johnson, M. (2010). *Metaforlar-hayat, anlam ve dil.* Paradigma.

Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa delta pi record*, *41*(4), 172-175.

Merry, M. S. (2009). Patriotism, history and the legitimate aims of American education. *Educational Philosophy and Theory*, *41*(4), 378-398.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı. http://mufredat.meb.gov.tr

Özden, Ş. N., ve Meydan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış değerine yönelik metaforik algıların değerlendirilmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, *2*(1), 1-23.

Özkan, R., ve Taşkın, M, A. (2014). İlköğretim öğrencilerinin vatan olgusuna ilişkin algılarının belirlenmesi. *Tarih Okulu Dergisi* (TOD), *XVII*, 889-906.

Primoratz, I. (2002, December). Patriotism: A Deflationary View. *In Philosophical Forum, 33*(4).

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 131-155.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *55*, 459-496.

Saban, A. (2008a). İlköğretim ı. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi ve kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. İlköğretim Online, *7*(2), 421-455.

Sağdıç, M., ve İlhan, G. O. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "vatan" kavramına ilişkin metaforik algıları. *International Journal Of Geography And Geography Education*, (38), 104-118.

Sarıbaş, M., ve Akça, D. (2020). Ortaöğretim coğrafya dersi (9., 10., 11. ve 12. sınıflar) öğretim programında vatanseverlik değeri ve bu değere ilişkin öğrenci metaforları. *Kapadokya Coğrafya Dergisi*, (2).

Schatz, R. T., and Staub, E. (1997). Manifestations of blind and constructive patriotism: Personality correlates and individual–group relations. In D. Bar-Tal & E. Staub (Eds.), *Patriotism: In the lives of individuals and nations* (pp. 229–245). Nelson-Hall Publishers.

Shaw, D. M., Barry, A., and Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. Teachers and Teaching: *theory and practice*, *14*(1), 35-50.

Şavuk, A. (2022). *Metafor konusunda yapılmış tezlerin betimsel analizi: YÖK veri tabanı örneklemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Tarhan, E. (2019). *Vatandaşlık bağlamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik tutumları ve görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, *7*(1), 245-254.

Turan, S., ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. Türk *Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 227-259.

Türk Dil Kurumu. (2024). Güncel Türkçe sözlük, "değer". http; www.tdk.gov.tr

Türk Dil Kurumu. (2024). Güncel Türkçe sözlük, "vatanseverlik". http; www.tdk.gov.tr

Türküresin, H. E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin vatan kavramina ilişkin algilarinin metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2018*(10), 30-41.

Ulusoy, K., ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.

Uyan Dur, B. İ. (2016). Metafor ve ekslibris. *EX-LIBRIST-Uluslararası Ekslibris Dergisi*, *3*(5), 122-128.

Uzunöz, A., ve Akça, D. (2020). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin vatanseverlik kavramına ilişkin algıları: Metafor Analizi. *Kapadokya Coğrafya Dergisi*, *2*(1).

Westheimer, J. (2006). Politics and patriotism in education. *Phi Delta Kappan, 87*(8), 608-620.

Yaşaroğlu, C., ve Biçer, R. (2020). İlkokul öğrencilerinin kök değerlere ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *International Journal Of Social And Humanities Sciences Research (Jshsr)*, *7*(52), 996-1005.

Yazıcı, F. (2009). *Yurtseverlik eğitimi: sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin tutum ve algılarına yönelik bir çalışma (Tokat İli* Örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Yazıcı, S., ve Yazıcı, F. (2010). Yurtseverlik eğitimi: tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarına yönelik bir araştırma. *Journal Of International Social Research*, *3*(10).

Yıldırım, A., ve Şimşek H. (2021), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, S. G., ve Demirel, M. (2021). Değerler eğitimine yönelik bir model önerisi: değer içselleştirme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 943-993.

Yıldırım, S. G. (2019). *Değerler eğitimine yönelik bir model önerisi: değer içselleştirme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Yıldız, R. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik ve sosyal bilgiler derslerinde vatanseverlik eğitimi hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

Bakü'de Bir Osmanlı: Muallim Cevdet'in Neşr-i Maarif Cemiyetindeki Faaliyeti ve Azerbaycan Eğitim Hayatındaki Rolü

DERLEME MAKALESİ

Mehdi GENCELİ[1], Telman NUSRETOĞLU[2]

1 Doç. Dr, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, mgenceli@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9705-5838

2 Doç. Dr., Hazar Üniversitesi, Tarih, t.nusretoglu@mail.ru. ORCID: 0000-0003-0533-2429

Gönderilme Tarihi: 04.06.2024 Kabul Tarihi: 21.12.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1495128

Atıf: "Genceli, M., ve Musretoğlu, T. (2025). Bakü'de bir Osmanlı: Muallim Cevdet'in Neşr-i Maarif Cemiyetindeki faaliyeti ve Azerbaycan eğitim hayatındaki rolü. *Millî Eğitim, 54*(245), 547-564. DOI: 10.37669/milliegitim.1495128"

Öz

Bugün yükselen bir ivmeyle devam eden Türkiye-Azerbaycan ilişkileri tarihî bir geçmişe sahip olup bu ilişkiler başta sosyal alan olmak üzere askerî, ekonomi ve eğitim gibi birçok sahada kendisini gösterir. 1900-1920 yıllarında bu iki devlet arasında gelişen sosyal, siyasal ve kültürel bağların neredeyse hepsinde Hüseyinzade Ali Turan'ın imzası ve dolaylı olarak etkisini görmek mümkündür. Osmanlı muhitinin tanıdığı ilk Azerbaycanlı Türk aydınlarından olan Hüseyinzade Ali Turan, Bakü'de yönettiği yayın organları vasıtasıyla Osmanlı aydınlarını da Azerbaycan'a tanıtır. 20. yüzyılın başlarından itibaren eski gücünü kaybetmeye başlayan Rusya'nın, bilhassa 1905 yılında Japonya'ya yenilmesi bu devletin baskısı altına aldığı ülkelerde daha özgürlükçü bir ortam oluşturur. Nitekim bu durum uzun süredir kendi ana dillerinde eğitim almakta zorluk çeken Türk halkları için de uygun bir fırsata dönüşür. Kafkasya Türkleri 1906 senesinde kurmuş oldukları Neşr-i Maarif Cemiyeti ile eksiklikleri ortadan kaldırmaya başlar. Cemiyetin kurucu başkanı Hacı Zeynelabidin Tagiyev, bu eksiklikleri giderecek uzman öğretmenleri Osmanlı'da arar ve İstanbul'dan Muallim Cevdet'i bu iş için Bakü'ye davet eder. Ekim 1907 tarihinde Bakü'ye giden Muallim Cevdet, yeni açılan "Dârülmuallimîn-i İslâm" adlı öğretmen okulunda 13 ay yöneticilik yapar. 13 aylık faaliyetinin ardından İstanbul'a dönen Muallim Cevdet'in yerine ise Hüseyinzade Ali geçer. Muallim Cevdet İstanbul'a döndükten yirmi gün sonra, Bakü'ye Hüseyinzade Ali adına, 20 Aralık 1908 tarihli bir mektup gönderir. Bu çalışmada Muallim Cevdet'in mektubundan yola çıkılarak ilgili dönem hakkında bilgiler verilmekle beraber, Bakü'de Türkçe eğitim çabalarına ve bu gayretlere önemli katkılar sunan Muallim Cevdet'in faaliyetlerinden bahsedilmiştir. Muallim Cevdet'in Azerbaycan'ın eğitim hayatının gelişiminin yanı sıra Türkiye-Azerbaycan aydınları arasındaki ilişkinin sağlamlaşmasına da hizmet ettiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Neşr-i Maarif Cemiyeti, Bakü, Hüseyinzade Ali, Muallim Cevdet, Dârülmuallimîn*

An Ottoman in Baku: The Activities of Muallim Cevdet in the Neşr-i Maarif Society and His Role in the Educational Life of Azerbaijan

Abstract

The relations between Turkiye and Azerbaijan, which continue to gain momentum today, have a historical basis and these relations have manifested themselves in many areas, especially in the social sphere, military sphere, economy and education. In almost all the social, political and cultural ties that developed between these two states from 1900 to 1920, the influence of Huseynzade Ali Turan is noticeable. Known in the Ottoman environment as one of the first Azerbaijani Turkish intellectuals, Huseynzade Ali Turan contributed to the acquaintance of Ottoman intellectuals to Azerbaijan through media organs he managed in Baku. Since the beginning of the 20th century, Russia began to lose its former power, especially after its defeat by Japan in 1905 a more liberal environment was created in the countries it oppressed. In fact, this situation has turned into a convenient opportunity for the Turkish people, who have had difficulties in receiving education in their native language for a long time. Thus, Caucasian Turks started to eliminate the deficiencies with the help of the Neşr-i Maarif Society, which they founded in 1906. The founding president of the society, Haji Zeynelabidin Tagiyev, looked for experienced teachers in the Ottoman Empire who could eliminate these deficiencies, and invited Muallim Cevdet from Istanbul to Baku for this purpose. Thus, in October 1907 Muallim Cevdet went to Baku and worked as the director of the newly opened pedagogical school called "Dârülmuallimîn-i İslâm" for 13 months. Muallim Cevdet, who returned to Istanbul after 13 months of activity, was replaced by Huseynzade Ali. Twenty days after returning to Istanbul, on December 20, 1908, Muallim Cevdet sent a letter to Baku addressed to Ali Huseynzade. In this article, we provide data on the period based on Muallim Cevdet letter, also mention the activities of Muallim Cevdet, who made significant contributions to Turkish education in Baku. It has been determined that Muallim Cevdet not only contributed to the development of Azerbaijan's educational life, but also served to strengthen the relationship between Turkish-Azerbaijani intellectuals.

Key Words: *Neşr-i Maarif Society, Baku, Huseyinzade Ali, Muallim Cevdet, Dârülmuallimîn*

Giriş

Azerbaycan, 1813 Gülistan ve 1828 Türkmençay Antlaşmalarıyla büyük ölçüde Rusya'nın işgaline uğradıktan sonra Türk-Müslüman ahalinin eğitim alanında içinde bulunduğu durum pek iç açıcı değildir. Dönemin şartlarından da kaynaklı olarak Kafkasya'da Müslümanlara ait eğitim yerleri genelde camilerin bünyesinde eski usulle ve müfredatla faaliyetlerine devam eder. Kafkasya, Çarlık rejiminin hâkimiyeti altına geçtikten sonra az sayıda ilkokul açılsa da eğitim dili Rusça olduğu için Müslüman ailelerin çocukları söz konusu okullarda modern eğitim almaktan mahrumdur. Yine işgal sonrası Rusya, bölgede kalıcı hâle gelebilmek için Ruslaştırma ve Hristiyanlaştırma faaliyetlerine de başlar, Kafkasya'da *Ortodoks Hristiyanlığını Berpa Cemiyeti* olarak adlandırılan ve Çar ailesinin himayesinde kurulan bir cemiyet ortaya çıkar. Bu cemiyete bağlı

kiliselerin bünyesinde misyoner okulları da açılır (Nusretoğlu, 2017). Ayrıca bu dönemlerde Rusya'nın hâkimiyeti altındaki ulusları Ruslaştırma politikası da yoğun olduğundan Müslüman halk üzerindeki baskı giderek artar. 1867 yılında Rusya hükümeti tarafından onaylanan Kuzey ve Güney Kafkasya'da okulların açılmasına ilişkin kurallar da Ruslaştırma politikalarının bir sonucudur. İşte bu zor ve olağanüstü şartlarda Azerbaycan'da kurulan millî cemiyetler ve Türk-Müslüman aydınlar ana dilde eğitim veren okullar açılması, öz değerlerin geleneklerle örtüşecek biçimde tekrar inşa edilmesi için yoğun çaba sarf etmekteydiler.

Bu teşebbüsler sonucunda başlangıçta Çarlık rejiminin onayladığı çerçeveleri de aşmadan ileriye doğru bir adım olarak hem Rus hem de Türk dilinde eğitim veren Rus-Tatar okulları açılır. Bu okulların ilki Yelizavetpol Eyaleti'nin Gazak bölgesinde faaliyete başlar (Memmedov, 1996). Daha sonra Azerbaycan millî maarif hareketi tarihinde büyük role sahip olan Sultan Mecid Ganizade ve Habib Bey Mahmudbeyov'un Rus-Tatar okulları açılır. Büyük şehirlerde bulunan birkaç Rus-Tatar mektebinin dışında Müslüman ahalinin çocuklarını okutabileceği modern okul bulunmamaktadır. Halkın bir bölümü Rus-Tatar okullarına kısmen olumlu bir yaklaşım sergilese de Çarlık rejiminin kolonizasyon paradigmasıyla açtırdığı, Ruslaştırma ve Hristiyanlaştırma hedefine hizmet eden diğer okullara Müslümanların güveni yoktur ve büyük çoğunluk çocuklarını bu okullarda okutmaya sıcak bakmaz. Çünkü maruz kaldıkları muameleler ve öz benliklerinin yok edilmesi için yapılanlar halkın hafızasında taptaze bir biçimde durmaktadır.[1]

1905 yılında Rusya Japonya'ya yenilince bu devletin egemenliği altındaki uluslar durumdan faydalanmak ve kendi öz kimliklerini tekrar ortaya koyabilmek için uygun fırsatlar arar. 1905 yılında gerçekleşen Rus Devrimi, Azerbaycan halkının aydınlanması ve eğitim politikalarının gelişmesi açısından önem taşır. Rusya'da oluşmaya başlayan kısmi özgürlükçü siyasi ortamdan faydalanan Azerbaycan'ın millî burjuvazisinin parlak temsilcileriyle aydınlar birleşerek ana dilde gazete ve dergiler yayımlamaya, yararlı cemiyetler kurmaya, matbaa, tiyatro ve okullar açmaya başlar. Aynı yıl hayırsever iş adamı H. Z. Tagiyev'in başkanlığında kurulan Bakü Müslüman Hayriye Cemiyeti bütün bu millî faaliyetlerin merkezi hâline gelir (Bakü Müslüman Cemiyyet-i Hayriyesi, 2000).

[1]Azerbaycan ve Türkistan'ın kültürel asimilasyonunda Rus bilginler Mayendorf ve Nikolay İlminski'nin görüşleri etkili olmuştur. Mayendorf: "Müstemlekelerimizde yalnız sömürme gayesini takip etmeliyiz, oraya çok sermaye konulmamalı çünkü müstemlekeler, medenî ve siyasî seviyeleri az çok yükseldi mi, sömürgeci devletten ayrılıyorlar." (Yalçınkaya vd., 2015:17) sözleriyle bu politikayı ortaya koyarken İlminski ise Türklerin Kiril alfabesine geçirilmesinin gerekliliği ve soyadlarına Rusça eklerin getirilmesi gibi görüşleriyle halk ve aydınların kendi kültürlerinden koparılmasını hedeflemiştir. (Yalçınkaya vd., 2015:18).

Millî burjuvazi ve aydınların iş birliğiyle Müslüman ahalinin okuma-yazma oranını yükseltmek için yeni bir seferberlik başlatılır, millî okulların açılması için çeşitli projeler ortaya konulur ve programlar yapılmaya başlanır. Araştırmanın temelini Azerbaycan'da bu süreç sonucunda gelişen eğitim faaliyetlerinde Muallim Cevdet'in rolü oluşturmaktadır. Hüseyinzade Ali ve Muallim Cevdet arasındaki mektuplaşmalar bu hususlarda açıklayıcı mahiyet taşımaktadır.

Yöntem

Sosyal bilimler alanına ait bu çalışmayı kaleme alma aşamasında öncelikle literatür taraması yapılmış, konuyla ilgili doğrudan ve dolaylı kaynaklar mümkün olduğu kadar geniş bir şekilde tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun sonucunda konu hakkında yapılan çalışmaların az olduğu görülmüştür. Özgünlük açısından olumlu olan bu durum bilgiye ulaşmak için arşiv taraması yapma gibi zorlukları da beraberinde getirmiştir. Azerbaycan Devlet Arşivinde yapılan taramalar, bu araştırmalardan elde edilen bulgular ve belgelerin analizi çalışmamızın ana yöntemini teşkil etmiştir. Bu bağlamda başka önemli hususlardan biri de Muallim Cevdet ve Ali Bey Hüseyinzade arasındaki mektuplaşmalardır. Bunun yanı sıra konuyla ilgili araştırma eserlerinden, biyografik okuma, tarihsel eleştiri ve mukayese metotlarından yararlanılmıştır.

Neşr-i Maarif Cemiyeti

Azerbaycan burjuvazisi ve aydınlarının eğitim konusundaki çabalarının meyvelerini vermeye başlaması XX. yüzyılın başlarına tesadüf eder. 1906 senesinde Bakü Guberniyası'nın[2] Müslüman ahalisinin okuma yazma oranını yükseltmeyi hedefleyen bir cemiyet oluşturulur. Daha sonra bu cemiyet isim değişikliği yapılarak Neşr-i Maarif adını alır. 10 Kasım 1906 tarihinde Bakü Duması[3] salonunda gerçekleşen resmî açılış töreninde söz alan Ağa Mir Muhammet Kerim Ağa, Ahmet Bey Ağaoğlu, Hacı Zeynalabidin Tagiyev gibi önemli şahıslar cemiyetin gerekliliği ve göstereceği faaliyetlerle ilgili konuşmalar yapar (Genceli, 2021). Bakü Guberniyası yönetimi tarafından faaliyetine onay verilen cemiyetin kurucuları olarak 7 kişinin ismi geçer: İsmayil Bey Seferaliyev, Hasan Ağa Hasanov, Mehmed Hasan Hacınski, Esedullah Ahmedov, Ağa Hüseyin, Aliağa Hasanov ve Hasan Mustafayev. Adı geçen şahıslar Bakü Şehir Dumasının Müslüman vekilleridir. Bu kişilerin kurucu olarak seçilmesinin Çarlık rejiminden onay alabilmeyi kolaylaştırmakla ilgili olduğu düşünülebilir. 24 Kasım 1906 tarihinde yapılan gizli oylama sonucunda da Hacı Zeynalabidin yönetim

[2] Guberniya: Rus yönetim sisteminde en geniş çaplı idari bölge, vilayet.

[3] Duma: Yasama meclisi.

kurulu başkanı seçilir. Ahmet Bey Ağaoğlu ise yönetime seçilen 3 kişiden biri olur (Azerbaycan Millî Arşiv İdaresi [AMAİ], fond.312, siyahı 1, iş 2).

Cemiyetin tüzük ve programına bakıldığında Kafkasya Müslüman Türklerinin komşu halklarından geride kaldığı eğitim meselesini halletmeyi amaç edindiği görülür. Bu gaye için Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türkiye'de açılan halkevlerinin bir benzeri olan halk okuma ve öğrenme evlerini, halk kütüphaneleri açmak, yeni okullar kurmak, camilerin bünyesinde bulunan mevcut okulların derslik ve öğretmen ihtiyacını karşılamak, modern eğitime geçişini teşvik etmek suretiyle daha iyi ve kaliteli eğitim yapmalarına yardım etmek, halkın okuma-yazma oranının yükseltilmesine çalışmak, yeni açılacak millî okullar için öğretmenler yetiştirmek, derslikler ve kütüphaneler kurmak, fakir ailelerin çocuklarının eğitimine destek vermek seferberliğin temel dinamikleriydi (AMAİ, fond 46, siyahı 2, iş 120).

Neşr-i Maarif Cemiyeti yukarıda bahsedilen amaçları gerçekleştirmek adına maddi ihtiyaçlarını yapılan bağışlarla karşılamaktaydı. Cemiyetin daha kurulduğu gün Hacı Zeynalabidin 3 bin manat değerinde bir yardım yapmıştır. Bu 3 bin manatla beraber aynı gün toplam 19 bin manat değerinde bir gelir söz konusu idi (Genceli, 2021). Cemiyetin faaliyet döneminde de bu bağışlar süreklilik göstermiş, Tagiyev dışında Şemsi Esedullayev, Musa Nagiyev gibi iş insanları da kuruma yüklü bağışlar yapmıştır (AMAİ, fond 312, siyahı 1, iş 7). Cemiyet yönetimi bütün bu yardımlarla ilgili düzenli şekilde hesaplar hazırlayarak arşiv oluşturmuş, makbuzlar kesmiş, şeffaf bir tutumla gelir ve harcama defterleri tertip etmiş, her senenin ayrıntılı raporlarını hazırlayarak topluma ve genel kurula devamlı bilgi vermişlerdir.

Neşr-i Maarif Cemiyetinin çalışmaları başlangıçta Bakü vilayeti ile sınırlı olsa da sonraki yıllarda açtığı şubelerle âdeta bütün Kuzey Azerbaycan'ın eğitim bakanlığı gibi olmuş ve Azerbaycan toplumunun millî aydınlanmasına önemli katkılar sunmuştur. Gence, Guba, Gusar, Şuşa, Karyagin (şimdiki Fuzuli), Göyçay, Ağdaş, Nuha (şimdiki Şeki) gibi bölgelerde cemiyete bağlı okullar Müslüman ahalinin eğitiminde mühim rol üstlenmiştir. Neşri-i Maarif, ilk okullarını Bakü'de Hacı Banu, Hacı İmam Ali ve Taze Pir camilerinin bünyesinde açmıştır. İlk açıldığı yıllarda bu okullarda 300 kadar öğrenci eğitim hayatına başlamıştır, Azerbaycan eğitim tarihinde yaşanan bu önemli gelişme Müslüman nüfus tarafından olumlu karşılanmıştır. Cemiyet köylerde kendi

imkân ve çabalarıyla okul açarak bu eğitim seferberliğinde yer almak isteyen şahıslara da her türlü destek olarak okulların açılmasına ilişkin izinler konusunda ve onların kitaplarını, öğretmenlerini temin etme noktasında her türlü desteği sağlamıştır. Daha sonra Balahanı, Emircan ve Buzovna başta olmakla Bakü köylerinde doğrudan Neşr-i Maarifin kendi okulları açılmıştır (AMAİ, f.312, siy.1, iş 138). 1911 senesinden itibaren cemiyet devlet hazinesinden her açılan köy okulu için 700 ruble yardım da almaya başlamıştır. Azerbaycan arşivlerinde bulunan, cemiyetin Bakü Guberniyası ve Dağıstan vilayetinin halk maarifi idaresinin müdürüne yazdığı 1911 senesine ait mektup ve raporlardan Emircan, Bülbüle, Surahanı, Şagan, Bibi Heybet, Buzovna, Hövsan, Zabrat, Keşle, Pirşağı, Ramani erkek okullarıyla Balahanı'daki hem erkek hem kız okulunun hazineden yukarıda belirtilen miktarda hazine yardımı aldığı anlaşılmaktadır. 1 Ocak 1914 tarihine ait cemiyet istatistikleri incelendiğinde ise okulların tamamında toplam 947 öğrencinin öğrenim hayatına devam ettiği anlaşılmaktadır (AMAİ, f.312, siy.1, iş 4).

Neşr-i Maarif kadroları ve Azerbaycan aydınları XX. yüzyılın başlarından itibaren bu millî eğitim ve uyanış seferberliğine; okul, gazete ve cemiyetler açarak Kafkasya Müslümanlarının Çarlık rejimine karşı millî direncini diri tutma çabalarıyla paralel olarak eğitimden siyasete geniş bir alanda Osmanlı Devleti'yle ilişkileri geliştirmeyi de esas hedeflerinden biri olarak belirlemiştir. Tagiyev ve Nagiyev gibi millî burjuvazinin önde gelen temsilcileri Osmanlı Devleti'ni kendi devletleri gibi görerek Balkan ve Birinci Dünya Savaşı zamanı Azerbaycan aydınlarıyla el ele verip Anadolu için yardım seferberliği başlatmıştır. Azerbaycan aydınlarının bu tutumlarından ve özellikle Neşr-i Maarif Cemiyeti aracılığıyla Kafkasya Müslümanlarının eğitiminde yaptıkları çalışmalardan dolayı Nagiyev, dönemin Osmanlı Sultanı tarafından birinci dereceden Mecidiye Nişanı ile ödüllendirilmiştir (Nusretoğlu, 2021). Tagiyev Çarlık makamlarına yaptığı başvurularına olumsuz yanıt almasına rağmen ısrarlı tutumunu sürdürmüş, hatta yeni tahta çıkan II. Nikolay'ın eşi Çariçe Mariya Fyodorovna'ya pahalı hediyeler sunarak onun adını vereceği okulu açmak arzusunda olduğunu beyan etmiştir. Tagiyev Bakü'de ilk kız okulunu açmayı başarıp bu okula Rusya'nın farklı coğrafyalarından Müslüman kadın öğretmenleri ve kız çocuklarını toplayarak onların eğitim almalarına vesile olmuştur.

Hacı Zeynelabidin açılan yeni okulların öğretmen ve derslik ihtiyaçlarını karşılamak için Osmanlı'dan destek almayı arzu etmiş, bu amaçla

Ağustos 1907'de Neşr-i Maarif Cemiyetinin başkanı sıfatıyla, öğretmen ve gazeteci Ahund Yusuf Talıbzade'yi cemiyetin faaliyetleri hakkındaki raporlar ve hazırlatmış olduğu Türkçe Kur'an tefsiriyle birlikte kendi temsilcisi olarak Osmanlı sultanı II. Abdülhamid'in huzuruna göndermiştir (Nusretoğlu, 2021).

Dârülmuallimînin Kuruluşu ve Muallim Cevdet'in Bakü'deki Faaliyetleri

Neşr-i Maarif Cemiyeti okullarını açtıktan sonra ciddi bir öğretmen eksikliği hissedilir. Çarlık eğitim yasalarına göre ancak öğretmenlik eğitimi almış şahıslar okullarda kanunen istihdam edilme şansına sahiptir. Cemiyet sorunun çözümüne az da olsa katkıda bulunmak için ilk dönemler öğretmenlik kursları açmaya karar verir. Bakü Realnı Mektebi'nin[4] bünyesinde özel akşam kursları açılsa da bu kursu bitirenler de okullarda öğretmenlik görevinde bulunmak için Rus makamlarından gerekli izni alamamıştır (Memmedova, 2005). Cemiyet yine uzun girişimler sonucunda Kafkasya Genel Valiliğinden Müslüman okullarında istihdam edilmek için bir yıllık öğretmenlik kursu açma izni almıştır. 1 Eylül 1907 tarihinde Müslüman Öğretmenler Okulu Dârülmuallimîn[5] açılmış, onun bünyesinde hem de bir ilkokul eğitim hayatına başlamıştır (AMAİ, f.312, siy 1, iş 138).

Ahmet Ağaoğlu *Tercüman-ı Hakikat* gazetesinde yayımlanan makalesinde Dârülmuallimînin açılmasına değinerek tüm Kafkasya için öğretmen yetiştirecek bir Türk okuluna büyük ihtiyaç olması sebebiyle Tagiyev'le görüşerek onu maddi destek konusunda ikna ettiklerini ve bu önemli eğitim yuvasının kurucu, idareci kadroları konusunda da doğal olarak gözlerin İstanbul'a çevrildiğini ifade eder (Albayrak, 1998).

Bu okullar ve yapılan çalışmalar Müslüman halkın bilinçlenerek ortak şuurla hareket etmesine zemin sağlar. Neşr-i Maaarif Cemiyetinin kurucu başkanı Hacı Zeynelabidin eğitimin sınırlı kalmamasını ve daha da genişleyerek ülke geneline yayılmasını istediği için tecrübeli bir ismin olması gerektiğine inanarak bunun için araştırmalar yapmıştır. Bu anlamda millî bir uyanış yoluna girmiş Azerbaycan Türklerinin umut dolu nazarları doğal olarak İstanbul'a yönelmiş, Osmanlı payitahtındaki farklı çevrelerle iyi ilişkileri bulunan Ahıska Türklerinden Hafız Mehmet Şeyhzade bu amaç doğrultusunda İstanbul'a gönderilmiştir

[4] Realnı Mektebi: Altı yıllık eğitim veren modern tarzda okullar.

[5] Ahmet Ağaoğlu, Muallim Cevdet'in ölümü üzerine Osman Ergin'in hazırlamış olduğu kitaba yazdığı hatıra yazısında bu okulun adının Füyûzât olduğunu belirtmiş ve sonrasında bu yaygın bir yanlış hâline gelmiştir. (Ergin, 1937: 99). Azerbaycan Devlet Arşivindeki belgelere göre okulun tam ismi Dârülmuallimîn-i İslâm olup "Füyûzât" Hüseyinzade Ali Bey'in çıkarmış olduğu derginin adıdır. Muallim Cevdet çalışmamızda yer verdiğimiz annesine yazdığı mektuplarda da okulun adını hep Dârülmuallimîn olarak zikretmiştir.

(Guliyev, 2015). Şeyhzade'nin araştırmalar ve değerlendirmeler sonucu ileri sürdüğü önerileri neticesinde İstanbul'dan ismi ön plana çıkan Muallim Cevdet öğretmen okulları ve eğitim programlarını düzenlemek üzere Bakü'ye davet edilmişti. Millî gelişim fikrine bağlılığı, İslam dünyasının geleceği ve içine düşmüş olduğu zorlu durumdan kurtuluşuyla ilgili varmış olduğu kanaatleri, geliştirdiği vizyon itibariyle Müslüman Türk nüfusun ancak eğitim seferberliği, yeni eğitim ve öğretim doktriniyle Rusya esaretinden kurtulabileceğine inanan Muallim Cevdet bu teklifi memnuniyetle kabul etmiş, bunu davasına hizmet noktasında bir fırsat olarak görmüştür. Nitekim o Usul-i Cedit okullarında görev alarak Müslümanların aydınlanması için çalışan öğretmenleri mücahit olarak nitelendirmiş ve bu hareketi başlatan Gaspıralı İsmail'i takdir etmiştir (Albayrak, 1998).

Muallim Cevdet[6] teklifi aldıktan sonra öncellikli olarak Bakü'de okutulacak kitaplar için bir liste hazırlar ve bunun neticesinde kendisine bütçe olarak ayrılan 2000 ruble parayla kitapları tedarik ederek Bakü'ye doğru yola çıkar. 1907 yılının Ekim ayında Bakü'ye gelen Muallim Cevdet buradaki ilk izlenimlerini annesine gönderdiği mektupta şöyle ifade eder:

"Bakü'den, Hacı Zeynelabidin Tagiyev Efendi'den ansızın telgraf almıştım. Hemen birkaç gün içinde zaptiye nezaretinden pasaportumu, maarif nezaretinde lâzım gelen memurdan iznimi aldıktan sonra o gün Alman vapuruyla Batum'a azimete kalkıştım. Çarşamba akşamı Batum'a çıktım. Batum'da iki gece kaldım. Trenle Tiflis'ten geçerek bir gece bir gündüz ve yine bir gece sonra Bakü'ye indim. Hacı Zeynelabidin Tagiyev'in evine gittim. Ev söylerim size, ev değil bir saray! Beyoğlu'nun en büyük otelleri, öyle süslü ve mükemmel değil. Kapıcıya şahsımı anlattıktan sonra efendinin yanına çıktım. Buralarda öyle bizde olduğu gibi on yerden temenna etmek, el etek öpmek âdeti yok. Kaide-i İslâmiye üzere ancak musafaha ediyorlar [tokalaşıyorlar]. Ben bunu oraya gidince elini vermesinden anladım. Acemilik etmedim. Zaten İstanbul'da iken Bakü'de, İran'da ve Rusya Müslümanlarında bu güzel musafaha sünnet-i şerifesinin yapıldığını

[6] 7 Mayıs 1883'te Bolu'da dünyaya gelen Muallim Cevdet ilk ve orta öğrenimini Bolu ile Kastamonu'da aldıktan sonra İstanbul'da Darülfünûnun hukuk bölümüne girer. Ailevi sebeplerden maddi sıkıntılar baş gösterince öğrencilerine aylık veren Dârülmuallimînin edebiyat bölümüne kaydolur. Bu sırada Beyazıt Camiinde Arapça dersleri alır. Öğretmen okulundan mezun olduktan sonra Darüşşafakada görev alır. 1907'de davet üzerine Azerbaycan'a gider. Burada kaldığı 13 aylık süre içerisinde eğitim ve basın faaliyetleri aracılığıyla millî dil ve kültürün gelişmesine katkı sağlar. 1908'de tekrar İstanbul'a döndükten sonra eğitim alanında kendini geliştirebilmek için Avrupa'ya giderek Cenevre'de pedagoji, Paris'te felsefe ve tarih dersleri alır. 1910'da yurda döner ve sağlığının bozulduğu 1931 yılına kadar dersler vererek eğitim faaliyetlerini sürdürür. 3 Aralık 1935'te vefat eder ve Edirnekapı Mezarlığına defnedilir. (Sayar, 2020: 311-313).

bilirdim. Oturduk, konuştuk, beni sevdi. Beni niçin getirttiğini, Bakü'de maarif-i İslâmiye'nin ilerlemesi için çok arzu beslediğini, benim bu işlere bakmak üzere Dârülmuallimîn müdürlüğünü kabul etmekliğim lüzumunu söyledi. Sonra beni oturacağım yere gönderdi. Pek iyi. Yeni Dârülmuallimîn içinde bir yer. Mektep de yeni yapılmış. Şimdilik misafir olmak üzere "Mihmanhane-i İslâmiye"deyim fakat masraf Hacı efendiye ait. Şehir pek güzel. İstanbul'da böyle temiz, geniş caddeler yok. Şehrin halkı dörtte üç İslam, bir kısmı Rus'tur. Lisan Anadolu Türkçesi gibidir. Elhamdülillah, İslâm merkezindeyim, Frenk içinde bulunmuyorum." (Ergin, 1937:97).

Bakü'de bulunduğu süre zarfında memnun olduğu anlaşılan Muallim Cevdet yine annesine gönderdiği bir başka mektubunda duygularını yineler:

"Elhamdülillah, sâye-i şâhânede, İstanbul'da gördüğüm tahsil yardımıyla burada İslâm namına güzel güzel hizmetlerde bulunuyorum. Dua ediniz muvaffak olmakta devam edeyim. Burada her şey iyi. Yalnız şehir Ankara gibi değil. Bereket versin ki deniz manzarası lâtif. Gazyağlarının çıkarıldığı yerlerin gezilmesi hoş. Şehirde zengin pek çok. Ahalisinin dili Türkçedir, fakat Anadolu Türkçesi gibi. Herhalde (Bolu) Türkçesi gibi kaba değil. Ben tabii ahali ile değil, erbab-ı ilim ve kalemle konuşup görüşüyorum." (Ergin, 1937:97-98).

Muallim Cevdet'le birlikte Dârülmuallimîn kadroları arasına İstanbul'dan Darüşşafaka mezunu Beşiktaşlı Kiçik Fuad ve Baha Said de dâhil edilmiştir (Guliyev, 2015).

Dârülmuallimînin programını da hazırlayarak Bakü eşraf ve ayanlarından oluşan kurula kabul ettiren Muallim Cevdet müdürlük göreviyle beraber Türkçenin grameri, eğitim ilke ve yöntemleriyle ilgili dersler de vermiştir. Muallim Cevdet'in hazırladığı programa göre Bakü Dârülmuallimîninde aşağıdaki dersler okutulmaktaydı: Türk Dilinin Grameri, Türk Edebiyatı, Farsça, Pedagoji, İslam Tarihi ve Umumi Tarih olmakla Tarih, Coğrafya, Matematik, Fen bilimleri, Şeriat ve Tecvit (Albayrak, 1998).

Dârülmuallimînde konferanslar düzenleyerek Azerbaycan aydınlarıyla öğrencileri buluşturan Muallim Cevdet öğrencilerinin millî duygularının, tarih ve kimlik bilinçlerinin yüksek olmasına çalışmıştır. O İstanbul'dan fes getirterek öğrencilere dağıtmış, fesli Dârülmuallimîn öğrencileri halk arasında da ilgi görmüştür (Ergin, 1937).

Ahmet Ağaoğlu Muallim Cevdet'in vefatı dolayısıyla Osman Ergin'e yazdığı mektubunda merhumun Bakü'de gerçekleştirdiği eğitim faaliyetlerinin Azerbaycan Türklerinin millî uyanışı üzerinde etkili olduğunu kaydetmiştir. Ağaoğlu başka bir yazısında da yine Muallim Cevdet ve Dârülmuallimînin rolünü şöyle ifade etmiştir: "Cevdet Bey'in kurmuş olduğu Dârülmuallimîn vasi bir müessese şeklini almıştır. Buradan neşet etmiş yüzlerce efendi Kafkasya'nın muhtelif köşelerine, merkezi aşarak Türkistan'ın her tarafına Türk irfanı saçmışlardır." (Albayrak, 1998:10).

Muallim Cevdet Çarlık rejiminin özellikle din alanında gerçekleştirdiği Azerbaycan Türklerini mezhep üzerinden ayrıştırma, Anadolu Türkleriyle aralarına duvar örme siyasetini etkisizleştirmek, Müslümanlar arasında birlik ve beraberlik iklimi tesis etmek için çalışmış, dersten artan kalan zamanlarında öğrencilere Kur'an ve Tefsir esaslı din dersleri vermiş, dil ve kültür yönüyle de Azerbaycan-Türkiye kardeşliğinin güçlenmesine katkı sunmuş, Çarlık rejiminin asimilasyon politikalarına karşı çıkmıştır.

Muallim Cevdet muhtemel Rus baskıları neticesinde Bakü'de sadece 13 ay[7] kalıp İstanbul'a dönmüştür. Cevdet, Bakü'den Odesa'ya gidip oradan gemiyle İstanbul'a ulaşır. Cevdet'in Bakü'de müdürlüğünü yaptığı Dârülmuallimîn, Cevdet Bey'in Türkiye'ye dönmesinden sonra Hüseyinzade Ali Bey tarafından idare edilmiştir (Bayat, 1998).

Dârülmuallimîn'in İki Müdürü: Muallim Cevdet'in Hüseyinzade Ali Bey'e Mektubu

Bakü'deki eğitim faaliyetleri açısından Muallim Cevdet kadar önemli diğer bir isim de Hüzeyinzade Ali'dir. Gerek Türkiye gerek Azerbaycan siyasî ve edebî hayatında önemli izler bırakan Hüseyinzade Ali Bey 76 yıllık ömrüne sığdırdığı geniş faaliyetin ardından döneme ışık tutan ciddi bir arşiv bırakmıştır. 17 Mart 1940 tarihinde vefat eden Hüseyinzade Ali Turan'ın şahsi arşivi, 2007 yılında kızı Feyzaver Alpsar tarafından Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Arşivine bağışlanmıştır. Üniversite kütüphanesinde "Hüseyinzade Ali Turan Arşivi" adı altında bir birim oluşturulmuş ve Hüseyinzade'den kalan evrak tasnif edilerek araştırmacıların hizmetine

[7] Muallim Cevdet'in Bakü'de tam olarak ne kadar kaldığının anlaşılması Hüseyinzade Ali Bey'in arşivinden çıkan mektubunda verdiği bilgilerle mümkün olmuştur.

sunulmuştur. Yavuz Akpınar ile Gözde Güngör, arşivdeki evrakı tanıtım içerikli üç makale yayımlamışlardır.[8]

Hüseyinzade'nin arşivinde dikkat çeken belgelerden biri Muallim Cevdet'in İstanbul'dan Bakü'ye gönderdiği 20 Aralık 1908 tarihli mektubudur. Hüseyinzade Ali'nin arşivinde bulunan diğer mektuplar gibi bu mektup da dönem itibariyle Azerbaycan/Kafkasya-Türkiye ilişkilerini öğrenme bakımından birincil kaynak teşkil etmektedir:

Ma'ruz-ı âcizânemdir

Odesa tarikiyle ve kemal-i zahmetle buraya muvasalat edeli yirmi gün oldu. Bir taraftan yorgunluk, diğer taraftan Boğaziçi'nde birtakım meşagil-i hususiyenin tahaddüsü, şimdiye kadar takdim-i arizaya mâni oldu. Mamafih bir hafta evvel Terakki idarehanesine gönderdiğim mektupta gerek savb-ı âlilerine, gerek Ali Ekber ve Muhsin Han cenaplarına tekrimat-ı âcizânemin tebliği temenni edilmiştir. Doktor Bahattin Şakir Bey'i dört defa aradım. Birinde işi olduğu için kimseyi kabul etmediğini odacı söyledi. Diğer defalarda ise idarehaneye gelmemişti. Dün millet meclisi hakikaten şanlı surette küşad edildi. Ah, burada olup da seyretmeliydiniz. Bütün İstanbul halkı ayakta idi, herkesi şetaret bürümüş idi dersem mübalağa değildir. Şimdiye kadar atıp tutmak, gayri muhik ve zamanı gelmemiş metâlib serdetmek gibi hayli intizamsızlıklar görüldü. Bunlara sedd-i sedid olacak meclis-i mebusan'dır. Ümit ederiz ki meclis bu fenalıkları ıslah edecek, muntazar olan kudret-i tesviye-kârâneyi gösterecektir. Resm-i cârinin tafsilatını havi gazete parçasını mazrûfen takdim ediyorum. İstanbul'a sık sık inemiyordum. Bundan dolayı dağdağa-ı şehriyeden oldukça azadeyim. Muhakemetü'l-Lügateyn'i bu posta ile taahhütlü olarak suy-i edibanelerine takdim ettim. Şeref telakki edeceğim sipariş-i ilmîler hakkında elimden geleni yapacağımı vaat ile teveccühat-ı kâmilânelerine peydâ-yı liyakat etmeye sa'y edeceğim. Müdir-i mektephane cenaplarına ve konsol-ı İran cenaplarına ayrıca mektup takdim edemeyeceğimden dolayı kusurumun affı müsterhemdir. Zaten zâtıalilerine yazılan bir varakpare bittabi onlar hakkında lâzımî tekrimatı câmi olacağı için bir taşla iki kuş vurulmuş ve bu yolun benim gibi vakti dar olanlarca pek ziyade mülzem olunduğu tabii bulunmuştur.

---

[8] Yavuz Akpınar, Gözde Güngör, "Hüseyinzade Ali Turan'ın Arşivindeki Belgeler-1", Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, sayı 19, Temmuz-Aralık 2010, s. 13-58.

Yavuz Akpınar, Gözde Güngör, "Hüseyinzade Ali Turan'ın Arşivindeki Belgeler-2 (Kartpostallar)", Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, sayı 20, Ocak-Haziran 2011, s. 1-25.

Gözde Güngör, "Hüseyinzade Ali Turan'ın Arşivindeki Belgeler-3 (Hakkında Yazılanlar, Kendi Eserleri, Not Defterleri)", Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, sayı 21, Temmuz-Aralık 2011, s. 93-108.

Ahmed Kemal Bey ne hâldedirler? Arz-ı ihtiram ediyorum. Abdullah Beyefendi'yi meclis-i mebusana giderken gördüm. Lakin vicahen konuşmak, mahall-i ikametlerini bulmak henüz müyesser olmadı. Abdullah Cevdet Bey evvelce gelip yine Mısır'a geçmiş. Matbaasına ait işleri gördükten sonra temelli Cevdet de buraya gelecekmiş.

Müdir-i mekteb-i İttihad Hüseyin Kemal Bey cenaplarına da tebliğ-i ihtiramat-ı nâçizânem müsted'adır. Bâki lütuf-nâme-i cevabilerine intizar eylediğimi arz ile hatm-ı kelâm ederim. Ol babda irade, üstad-ı fazılımız beyefendi hazretlerinindir.

7 Kânun-ı evvel 1324/1908

M. Cevdet

İnayet buyrulacak kerem-nameleri "Sultan Bayezid'de Şark Kütüphanesi vasıtasıyla M. Cevdet" adresiyle vasıl olur.

Muallim Cevdet'in bu mektubunun dışında Hüseyinzade Ali'nin arşivinde tespit edilerek yayımlanmış başka mektuplar da vardır[9]. Cevdet Bey'in Hüseyinzade Ali'ye yazdığı mektupta en dikkat çeken husus Türkiye ve Azerbaycan aydınları arasındaki bağın artık iyice sıkılaştığını göstermesidir. Meşrutiyet'in ilanıyla heyecanlanan ve bundan büyük bir sevinç duyduğu anlaşılan Muallim Cevdet, bu hislerini Hüseyinzade Ali Bey'e açıkça ifade etmiştir. Bu durum ikili arasındaki duygu ve düşünce birliğine işaret eder. Mektupta adı zikredilen Ahmet Kemal, Abdullah Cevdet gibi diğer kişiler de eğitim ve kültür faaliyetleri vasıtasıyla Türkiye ile Azerbaycan aydınlarından müteşekkil ortak bir çevre oluştuğunu gösterir.

---

[9] Yavuz Akpınar, "Yusuf Akçura'nın Hüseyinzade Ali Bey'e Yazdığı Mektuplar", Türk Yurdu, Nisan 2011, cilt: 31 sayı: 284 (100. yıl özel sayı) s.3-13.

Yılmaz Özkaya, "Ahmet Ağaoğlu'nun Hüseyinzade Ali Bey'e Mektupları", Türk Yurdu, Nisan 2011, cilt: 31 sayı: 284 (100. yıl özel sayı) s.14-25.

Şerife Çağın, "Abdullah Cevdet'ten Hüseyinzade Ali'ye Mektuplar ve Kartpostallar", Yeni Türk Edebiyatı, no. 1, Mart 2010. s.195-232.

Ömer Özcan, "Hasan Sabri Ayvazof'un Hüseyinzade Ali'ye Mektupları", Yeni Türk Edebiyatı, no. 1, Mart 2010. s.233-244.

Nazım Muradov, "Azerbaycan-Türkiye İlişkileri Açısından Hüseyinzade Ali Turan ve Ahmed Raik", Yeni Türk Edebiyatı, no.3, Mart 2011. s.167-198.

Nazım Muradov, "Bağımsız Azerbaycan İdealinin Oluşumunda Yer Alan Bir Kıbrıs Türkü: Müsevvidzade Ahmet Raik, II. Uluslararası Kıbrıs Sempozyumu, 21-25 Ekim 2010, Seferihisar – İzmir – Türkiye, 2. Uluslararası Kıbrıs Sempozyumu Bildiri Kitabı, Cilt IV, ss. 47-75. Yay. haz. Doç. Dr. Ülvi Keser, Ankara, 2011.

Halef Nas, "Hüseyinzade Ali Bey Arşivi'ndeki Ali Haydar Mithat'a Ait Mektuplar (Ali Haydar Mithat'ın Hatıraları Işığında)", Yeni Türk Edebiyatı, No. 3, Mart 2011. s.221-240.

Ahmet Kemal'in mektubunu ise M. Kayahan Özgül Son Jön Türk Kalesi Ahmet Kemâl Akünal kitabında yayımlamıştır. (M. Kayahan Özgül, Son Jön Türk Kalesi Ahmed Kemâl Akünal, Kitabevi Yayınları, İstanbul, 2010, s. 54-55).

Mektupta göze çarpan diğer bir nokta Hüseyinzade Ali Bey'in Muallim Cevdet'e ilmî siparişler vermesi ve Cevdet Bey'in buna istinaden *Muhakemetü'l-Lugateyn*'i posta ile gönderdiğini belirtmesidir. Mîllî dil ve ortak kültür bilinci bu dönemin eğitimci aydınlarının zihnini şekillendiren en önemli hususlardır. Nitekim Muallim Cevdet'in de Hüseyinzade Ali'nin de hem Türkiye hem Azerbaycan'daki faaliyetleri bu bilincin daha geniş insan kitlelerine yayılmasına hizmet etmeye yöneliktir.

Sonuç

XX. yüzyılın başları, Kafkasya/Azerbaycan Türklüğü ile Osmanlı Türklüğünün birbirine daha çok yaklaştığı ve birbirini daha yakından tanıma fırsatı elde ettiği bir dönemdir. Yüzyılın ilk on yılında sırasıyla Rusya ve Osmanlı'da ilan edilen meşrutiyetlerin sağladığı kısmî özgürlük ortamı ve akabinde ortaya çıkan Birinci Dünya Savaşı'nın getirdiği şartlar, bir nevi köprü vazifesi görerek geçişleri kolaylaştırmış, Kafkasya Türkleri ile Anadolu Türklerinin daha sıkı bir şekilde yakınlaşmasını sağlamıştır. Bu yakınlaşmaya, Kafkasya ve Osmanlı muhitini iyi bilen dönem aydınları önemli katkılar sağlamışlardır. Bu manevi köprüyü kuran şahıslar listesine, başta Kafkasya cenahından Hacı Zeynelabidin gibi hamiyet sahibinin, Hüseyinzade Ali ve Osmanlı cenahından da Bakü'de 13 ay kalıp öğretmen okulu müdürlüğü yapan Muallim Cevdet'in ismi eklenebilir.

Bakü'de okutacağı kitaplar için hususi bir liste yapan Muallim Cevdet, şehre geldikten sonra Dârülmuallimînde okutulacak derslerin programını da hazırlamıştır. Bunun yanında çeşitli konferanslar vererek eğitimin halka yayılmasına hizmet etmiş, yazılarıyla millî dil ve kimlik konularında bir şuur oluşmasını sağlamıştır. Bu bağlamda Muallim Cevdet'in Hacı Zeynelabidin'in çabalarıyla Bakü'ye getirilmesinin oldukça olumlu neticeler verdiği, onun faaliyetleriyle Azerbaycan'ın eğitim ve kültür hayatında önemli rol oynadığı inkâr edilemez bir gerçektir. Hacı Zeynalabidin kurmuş olduğu Neşr-i Maarif Cemiyeti ile Azerbaycan Türklerinin eğitim sorununu çözme yolunda ciddi bir adım atmıştır. Mart 1918'e kadar faaliyet gösteren bu cemiyette Azerbaycan'ın sonraki dönemi için millî bilince sahip nesiller yetişmiş, cemiyet bünyesinde kurulan Dârülmuallimîn ile de donanımlı eğitmenler Azerbaycan eğitim hayatına kazandırılmıştır. Cemiyetin gördüğü işlerde önemli vazifeler üstlenen Hüseyinzade Ali, İstanbul'la da sıkı bir iletişimde olmuş ve bir nevi İstanbul'un Bakü'deki kültür elçisi rolünü üstlenmiştir. Bu bakımdan Bakü'ye giden Ahmed Kemal ve Muallim Cevdet'in ilk buluşacakları, yanında bulunacakları ve

yardım alacakları kişinin Hüseyinzade olması kaçınılmazdı. Muallim Cevdet'in Bakü'deki görevini tamamlayıp İstanbul'a geldikten sonra Bakü'de Hüseyinzade Ali ünvanına mektup göndermesi de yine bu nedenledir. Hüseyinzade Ali Bey'in arşivinden çıkan ve bu çalışmada yayımlanan mektubun Türkiye ile Azerbaycan aydınları arasında eğitim ve kültür meseleleri aracılığıyla sıkı bir bağ oluştuğunu, bunun sonucunda millî dil, benlik meselelerinde ortak bir zümre meydana geldiğini gösterir nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Gerek Muallim Cevdet gerekse Hüseyinzade Ali yapmış oldukları çalışmalarla Bakü'de çok faydalı çalışmalara imza atarlar. İki isim de Azerbaycan toplumunun yüksek medeniyetler seviyesine yükselmesi noktasında yılmadan çaba gösterirler. Eğitimin öneminin farkında oldukları için de halkın eğitimine yönelik projeler geliştirerek bu alana büyük katkı sağlamışlardır. İki isim görev aldıkları okullardan birçok talebenin yetişmesine destek olmuş, birçok aydının da daha sonraki yıllarda bayrağı taşımalarına olanak sağlamışlardır.

Yazar Katkıları: İki yazarın ortak kaleme aldığı bu makalede yazarların katkı oranı %50-%50 olarak bölünmüştür.

Çıkar Çatışması: Makalenin ortak iki yazarı arasında herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Araştırmanın niteliği Etik Kurul İzni gerektirmemektedir.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

Extended Summary

The relations between Turkiye and Azerbaijan, which continue up to date, have a historical basis and these relations have manifested themselves in many spheres, especially in the social, military, economy and education. In almost all the social, political and cultural ties that developed between these two states in 1900-1920s, the influence of Huseynzade Ali Turan is noticeable.

After Azerbaijan was invaded by Tsarist Russia, the situation of the Turkish-Muslim population in the field of education was not very encouraging. Due to the conditions of the period, educational institutions belonging to Muslims in the Caucasus generally continued their activities within mosques with the old style. Although a small number of primary schools were established after the Caucasia became under the rule of the Tsarist regime, the children of Muslim families were deprived of modern education in these schools because the language of education was Russian. The orders regarding the founding of schools in the South Caucasia, approved by the Russian government in 1867, are also a result of Russification policies. With these difficult and extraordinary conditions, Turkish-Muslim intellectuals established national societies in Azerbaijan were making intense efforts to open schools providing education in the native language. As a result of these initiatives, Russian-Tatar schools providing education in both Russian and Turkish languages were established, as a step forward without going beyond the frameworks approved by the Tsarist regime. Apart from a few Russian-Tatar schools in big cities, there were no schools in the modern sense where Muslim people could educate their children. Although some of the population had a partially positive approach to Russian-Tatar schools, Muslims did not have confidence in other schools that served the goal of Russification and Christianization, opened by the Tsarist regime with the colonization paradigm, and they did not want to send their children to these schools.

When Russia was defeated by Japan in 1905, the nations under their sovereignty looked for a suitable opportunity to benefit from this situation and reassert their own identities. The Russian Revolution, which took place in

1905, was important for the enlightenment of the Azerbaijani people and the development of educational policies. Taking advantage of the partially liberal political environment that began to emerge in Russia, educated representatives of Azerbaijan's national bourgeoisie and intellectuals united and began to publish newspapers and magazines in the native language, establish useful societies, and open printing houses, theaters, and schools. Baku Muslim Charity Society, founded in the same year under the chairmanship of philanthropic businessman H. Z. Tagiyev, became the main center of all these national activities. With the cooperation of the national bourgeoisie and intellectuals, a new mobilization was launched to increase the literacy rate of the Muslim population; Various projects were put forward to open national schools and programs began to be written.

In fact, this situation has turned into a convenient opportunity for the Turkish people, who have had difficulties in receiving education in their native language for a long time. Thus, Caucasian Turks started to eliminate the deficiencies with the help of the Nesri Maarif Society, which they founded in 1906. The founding president of the society, Haji Zeynalabidin Tagiyev, looked for experienced teachers in the Ottoman Empire who could eliminate these deficiencies and invited Muallim Jevdet from Istanbul to Baku for this purpose. Thus, in October 1907 Muallim Cevdet went to Baku and worked as the director of the newly opened pedagogical school called "Dar al-muallim-e Islami" for 13 months. Muallim Jevdet, who returned to Istanbul after 13 months of activity, was replaced by Huseynzade Ali. Twenty days after returning to Istanbul, on December 20, 1908, Muallim Jevdet sent a letter to Baku addressed to Ali Huseynzade. The paper provides data on the period based on Muallim Jevdet's letter, also mentions the activities of Muallim Jevdet, who made significant contributions to Turkish education in Baku.

This study investigates the Ottoman contribution to the national education issue in Azerbaijan through the example of Muallim Jevdet. The basic primary source of study consists of Azerbaijan State Archives, letters between Ali Bey Huseynzade and Muallim Jevdet, and different research works. This study is also important to explain Turkey's role in Azerbaijani education life. Elaboration of purpose attention has also been paid to the Azerbaijan-Turkiye relationships with background of education in the early 20th century.

The beginning of the 20th century was a period when Caucasian/ Azerbaijani Turks and Ottoman Turks became closer to each other and had the opportunity to get to know each other more closely. The environment of partial freedom provided by the constitutional monarchies declared in Russia and the Ottoman Empire in the first decade of the century, respectively, and the conditions brought about by the First World War, acted as a kind of bridge, facilitating the transitions and ensuring a closer rapprochement between the Caucasian Turks and the Anatolian Turks. Intellectuals of the period who knew the Caucasus and the Ottoman environment well made important contributions to this rapprochement. To the list of people who built this spiritual bridge, the names of patriots such as Hacı Zeynalabidin from the Caucasus side, Huseynzade Ali, and Muallim Jevdet from the Ottoman side, who stayed in Baku for 13 months and worked as the director of the teacher's school, can be added. Both Muallim Jevdet and Huseynzade Ali carried out very useful works in Baku. Both men strive tirelessly to raise the Azerbaijani society to the level of high civilizations. Since they were aware of the importance of education, they made a great contribution by developing projects for public education. The two men supported the education of many students from the schools they worked at and enabled many intellectuals to carry the flag in the following years.

Kaynakça

Albayrak, C. (1998). *Muallim Cevdet'in Azerbaycan eğitimine katkıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi

Azerbaycan Milli Arşiv İdaresi (AMAİ).

Bakü Müslüman Cemiyyet-i Hayriyesi, 2000.

Bayat, A. (1998). *Hüseyinzade Ali*. Atatürk Kültür Başkanlığı Merkezi Yayını.

Ergin, O. (1937). *Muallim M. Cevdet'in hayatı, eserleri ve kütüphanesi*. Bozkurt Basımevi.

Genceli, M. (2021). İlhamoğlu Y. (Edt.), *Adalet Tahirzade Armağanı 70.* Çapar Yayınları.

Guliyev, V. (2015). *1905-ci ildə İstanbulda açılan Darülmüellimat niyə qapandı?,* 525-ci Qəzet.

Memmedov, X. (1996). *Azerbaycan Milli Harekâtı.*

Memmedova, N. (2005). *"Neşri- Maarif" Cemiyetinin yaranması ve faaliyeti*. Elm.

Nusretoğlu, T. (2017). *Azerbaycan'da Rus kilisesi ve Rusçuluk faaliyetleri (1828-1905)*. Ötüken Neşriyat.

Nusretoğlu, T. (2021). *Osmanlı Hariciyyesinin Güney Kafkasya raporları*. Berikan yayınevi.

Sayar, A. (2020). *"Muallim Cevdet"* İslam Ansiklopedisi. Ankara: Diyanet Yay. Cilt: 30.

Yalçınkaya, A., Hasanlı., C., Caşın., M., İşyar., Ö., Efegil., E., Kılıçbeyli., E., ve Özdal., B, (2015). *Orta Asya ve Kafkaslarda Siyaset* (5.baskı). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim dergisi; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım aylarında kış, bahar, yaz ve güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve öğretim ile ilgili makalelere yer verilir. Dergi, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde geniş bir yelpazede öğrenciler, öğretmenler, eğitim yöneticileri ve yaygın eğitime yönelik yapılan çalışmaları kapsamına alır. Makalelerde, araştırmaya dayalı olması, alana katkı sağlaması, uygulamaya yönelik öneriler sunması, yeni ve farklı gelişmeleri ele alması ve güncel olması gibi unsurlar dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinin amacı eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

Millî Eğitim dergisi yayın ilkeleri aşağıda açıklanmıştır:

- Milli Eğitim Dergisine gönderilecek makaleler, özgün ve daha önce hiçbir yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.
- Makaleler; dipnotlar, özetler, kaynakça vb. hariç en fazla 8.000 kelimeden oluşmalıdır. Belirtilen kelime sınırlarının üzerinde olan makaleler değerlendirilmeden yazar(lar) ına iade edilir.
- Makalelerde yazar katkıları, çıkar çatışması, etik beyanı, etik kurul izni, finansman, telif hakları, veri kullanılabilirliği beyanı ve varsa yazma yardımı için yapay zekâ kullanımına ilişkin bilgiler belirtilir.
- Tüm yazarlar eksiksiz olarak listelenmelidir; "hediye" ya da "gizli" yazarlık kesinlikle yasaktır.
- Makalelerde, dezavantajlı gruplar ve hassas gruplarla ilgili ifadelerde saygılı, kapsayıcı ve ötekileştirmeyen bir dil kullanılması esastır. Dil, akademik yazının nesnelliğini bozmayacak ve kişilerin onurunu zedelemeyecek biçimde kullanılır.
- Tüm araştırma süreçlerinde ve makalelerde kişi ya da grupların rızası alınmış olmalı ve etik kurallara uygun bir biçimde gizlilik ve mahremiyet korunmalıdır.
- Başvuru şartlarına, derginin yazım kurallarına, makale şablonuna, derginin kapsamına, bilimsel gerekliliklere, yasal ve etik ilkelere uygun olmayan makaleler ön inceleme aşamasında reddedilir.
- Milli Eğitim Dergisine gönderilen makaleler en az iki hakemin olumlu değerlendirmesi, ilgili editörün uygun bulması ve Yayın Kurulunun olumlu kararından sonra yayımlanır. Yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazarlarına aittir. Makalelerdeki görüşler Milli Eğitim Dergisine mal edilemez.

Aşağıdaki durumlarda başvurulan makaleler ön incelemede doğrudan reddedilecektir:

- Ön inceleme ve değerlendirme sürecinde belirtilen koşullardan bir veya birkaçını sağlamayan makaleler,
- Derginin kapsamı dışındaki makaleler,
- İlgili alana özgün bir katkı sağlamayan makaleler,
- Araştırma yöntemi yetersiz, hatalı veya bilimsel tutarlılıktan uzak olan makaleler,
- Akademik dil standartlarını karşılamayan, ciddi dil anlatım ve yazım hataları içeren makaleler,
- Araştırmanın etik kurallara uygun yapılmadığı veya gerekli etik onayların alınmadığı makaleler,
- Makale şablonu bakımından derginin biçimlendirme ve teknik gerekliliklerine (özet, anahtar kelimeler, atıf stili vb.) uygun olmayan makaleler,
- Başka bir dergiye eşzamanlı gönderilen veya daha önce yayımlanmış olan makaleler doğrudan reddedilir.

1. ÖN İNCELEME, DEĞERLENDİRME VE YAYIN SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Editörler Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen makaleler ilk olarak ön inceleme aşamasında incelenir.

Başvurusu yapılan makalelerin ön inceleme süreci aşağıda açıklanmıştır.

- **Başvuru Şartlarına Uygunluk:** İstenilen belgeler bölümünde belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz ve doğru olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.
- **Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk:** Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özlerdeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.
- **Makale Şablonuna Uygunluk:** Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki Makale Şablonu kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.
- **Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk:** Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir. İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur.

- **Yasal ve Etik Açıdan Uygunluk:** Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, başvuru esnasında benzerlik raporu için sistem tarafından intihal.net adresine yönlendirilecektir. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.Ön değerlendirme süreci yaklaşık bir ay içerisinde tamamlanmakta olup uygun bulunan makaleler, değerlendirme sürecine alınır. Başvurusu yapılan makalelerin değerlendirme süreci aşağıda açıklanmıştır.
- **Hakem Süreci:** Değerlendirme sürecine alınan makaleler alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış ve ilgili makalenin çalışma alanında yayını bulunan iki hakeme gönderilir. Hakemlerin belirlenmesinde makale konularıyla birebir uyumlu uzmanlık alanlarında çalışmış olmaları esastır. Hakem kararlarda iki farklı görüş çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Makale hakkında aynı görüşte en az iki rapor alınıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınamazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem değerlendirme süreci ise yaklaşık altı ay sürmektedir. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki "Gizli Değerlendirme Süreci" bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.
- **Revizyon Süreci:** Yazarlar; editörün, hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayımlanacak makalelerde Yayın Kurulu veya editörler tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Değerlendirme ve revizyon süreci tamamlanan makaleler yayım sürecine alınır. Kabul edilen makalelerin yayım süreci aşağıda açıklanmıştır.

- Dergiye sunulan çalışmalardan hangilerinin yayınlanacağı, hakem raporları çerçevesinde, Dergi Yayın Kurulu, Editörler ile Genel Yayın Yönetmeninin ortak kararıyla belirlenir. Tüm dergi değerlendirme aşamalarından başarıyla geçen çalışmaların nihai yayımlanma/ma kararı Dergi Yayın Kuruluna aittir.
- Dergi sayıları; MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının https://ttkb.meb.gov.tr/ web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.
- Yayımlanan makalelerdeki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Makale başvurusu sonrasında tüm sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen makaleler gizli değerlendirme sürecine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz. Millî Eğitim Dergisine başvuru ve iletişim kanalı DergiPark sistemidir.

2. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Gizli değerlendirme sürecine uygun tarafsız bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak http://www.dergipark.org.tr/milliegitim web adresinden sisteme yüklenmelidir.

Gerekli Belgeler

1. **Başvuru Dilekçesi:** Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgileri yer almalıdır. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Başvuru Dilekçesi" olmalıdır.)

2. **İsimli makale:** Makalenin yazar isimli tam metni Word dosyası formatında olmalıdır. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Tam Metin_İsimli" olmalıdır.)

3. **İsimsiz makale:** Makalenin yazar isimsiz tam metni Word dosyası formatında olmalıdır. Makale dosyaları sisteme yüklenirken isimsiz dosya "tam metin" olarak yüklenmelidir. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Tam Metin_İsimsiz" olmalıdır.)

4. **Benzerlik raporu:** Makale sahipleri, başvuru esnasında benzerlik raporu için sistem tarafından intihal.net adresine yönlendirilecektir. Raporun tamamı PDF formatında sisteme yüklenmelidir. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Benzerlik Raporu" olmalıdır.)

5. **Telif Hakkı Devir Formu:** Yazar/ların bilgileri ve imzaları yer almalıdır. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Telif Hakları Devir Formu" olmalıdır.)

6. **Etik Kurul İzin Belgesi:** Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Etik Kurul İzin Belgesi" olmalıdır.)

7. **Araştırma ve Uygulama İzin Belgesi:** Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her türlü teşkilatta (merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı) yapılan ulusal ve uluslararası araştırma uygulamalarına yönelik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış 'Araştırma ve Uygulama İzin Belgesi' sisteme yüklenmelidir. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Araştırma ve Uygulama İzin Belgesi" olmalıdır.)

8. **Makale Başvuru Ücreti Dekontu:** Millî Eğitim dergisinde 15.05.2024 tarihinden itibaren her bir makale gönderimi için ücret talep edilir. Bu ücret makalenin kabul veya ret şartına bağlı olmaksızın makale başvurusu esnasında alınır. Hiçbir durumda iade edilmez. Detaylı bilgi ücret politikası sayfasında yer almaktadır. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Dekont" olmalıdır.)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

EDITORIAL PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education is a quarterly, peer-reviewed, international academic journal published by the Ministry of National Education. Each year, issues are published in February, May, August, and November, corresponding to winter, spring, summer, and autumn.

The journal features articles on education and training, encompassing studies on students, teachers, educational administrators, and non-formal education at all levels, from pre-school to higher education. Contributions should be research-based, innovative, practical, and timely, offering theoretical or practical insights into education and training. The journal aims to foster the discussion and dissemination of information, practices, challenges, and solutions in education at academic level.

The publication principles of the Journal of National Education are as follows:

- Articles must be original and unpublished. Manuscripts submitted to the journal must not have been published elsewhere or be under consideration for publication in any other venue.
- Manuscripts should not exceed 8,000 words (excluding footnotes, abstracts, extended summaries and references) Articles exceeding this limit will be returned without evaluation.
- Authors must include detailed statements about author contributions, conflicts of interest, ethical compliance, ethics committee approvals (where required), funding sources, copyright permissions, data availability, and any use of artificial intelligence for writing assistance.
- All authors must be listed in full, and practices such as ‘gift’ or ‘ghost’ authorship are strictly prohibited.
- Articles must use respectful, inclusive, and non-marginalizing language, particularly when referring to disadvantaged or vulnerable groups. Language should maintain academic objectivity and refrain from causing harm to the dignity of individuals.
- Research involving individuals or groups must obtain informed consent, protect confidentiality, and adhere to ethical standards.
- Manuscripts that fail to meet the journal’s application requirements, writing rules, article template, scope, academic standards, legal principles, or ethical guidelines will be rejected during the preliminary review stage.
- Articles will only be published after receiving positive evaluations from at least two referees, approval from the relevant editor, and a final positive decision from

the Editorial Board. The responsibility for published articles lies with the authors. Opinions expressed in the articles cannot be attributed to the Journal of National Education.

In the following cases, the manuscripts will be rejected directly in the preliminary review:

- Articles that do not fulfill one or more of the conditions specified in the preliminary review and evaluation process,
- Articles outside the scope of the journal,
- Articles that do not make an original contribution to the relevant field,
- Articles whose research method is inadequate, inaccurate, or far from academic consistency,
- Articles that do not meet academic language standards and contain serious grammatical and spelling errors,
- Articles in which the research was not conducted in accordance with ethical rules or necessary ethical approvals were not obtained,
- Articles that do not comply with the formatting and technical requirements of the journal in terms of article template (abstract, keywords, citation style, etc.),
- Manuscripts that are submitted simultaneously to another journal or that have already been published are rejected outright.

1. PRELIMINARY REVIEW, EVALUATION AND PUBLICATION PROCESS

The Journal of National Education has an Editorial Board and a Board of Editors. Articles submitted for publication are first examined at the preliminary review stage.

The preliminary review process of the submitted articles is explained below:

- **Compliance with the Application Requirements:** It is checked whether the information and documents specified in the required documents section are uploaded completely and correctly.
- **Compliance with the Journal's Writing Rules:** Correct use of language and fluency, spelling rules, number of words in the article, number of words in the Turkish and English abstracts, number of keywords, accuracy of the foreign language equivalents of expressions, and compliance of the bibliography with the rules, etc., are checked.
- **Compliance with the Article Template:** The Article Template on our DergiPark page should be used when preparing articles. During the publication evaluation process, it is checked whether the article complies with the template specifications.

- **Compliance with the Scope of the Journal and Academic Requirements:** Articles are reviewed to determine whether they are oriented toward current educational practices, possess basic academic features such as purpose, method, and results, and whether the quality and quantity of the research sample, the timeliness of the research subject, and the contribution of results and suggestions to education are adequate. Articles deemed appropriate are submitted to the Editorial Board for academic evaluation when necessary.
- **Legal and Ethical Compliance:** Articles may include ideas, criticisms, and suggestions. However, these ideas and criticisms must not constitute a legal offense, violate ethical rules, or harm the reputation of individuals or institutions. Articles found suitable in terms of publication principles are also checked for plagiarism. Article authors are directed to intihal.net for a similarity report during the application. All responsibility for the similarity report belongs to the authors. To ensure a smooth process, the Journal of National Education keeps its adopted similarity rate confidential. This rate has been determined by the Editorial Board after evaluating recommendations by ULAKBIM and relevant authorities.

The preliminary review process is completed within approximately one month, and articles that meet the criteria are included in the evaluation process. The evaluation process of the submitted articles is explained below.

- **Referee Process:** Articles included in the evaluation process are sent to two referees known for their expertise and publications in the article's subject area. The referees are selected based on compatibility with the article's topic. If the two referees provide differing opinions, a third referee's evaluation is sought. The refereeing process continues until at least two reports with the same opinion are obtained. Invitations are sent to a maximum of twelve referees per article. If no outcome is achieved from the referees, the article is returned. Referee reports are confidential and are kept for five years. The referee evaluation process takes approximately six months, but this period may be extended if necessary. Detailed information about the referee process is available in the Confidential Review Process section on our DergiPark page.
- **Revision Process:** Authors must address the criticisms, suggestions, and corrections from the editor, referees, and Editorial Board. If authors disagree with these suggestions, they may provide written justifications. Corrections should be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Schedule on our DergiPark page. The Editorial Board or editors may make minor corrections to the manuscripts before publication.

Articles that successfully complete the evaluation and revision processes are moved to the publication stage. The publication process of accepted articles is explained below.

- The decision regarding which manuscripts are published is made jointly by the Journal Editorial Board, Editors, and the Editor-in-Chief, based on referee reports. The final decision for publication is made by the Journal Editorial Board.
- Published issues are available on the Ministry of National Education Board of Education's web page at https://ttkb.meb.gov.tr/, ULAKBIM ODIS, and DergiPark.
- Responsibility for the findings and opinions expressed in published articles lies with the authors.

The authors are responsible for tracking the entire submission process. The Journal of National Education uses the DergiPark system for communication with authors and referees. Manuscripts sent via personal email or the journal's email will not be considered, as this violates the confidential evaluation process. Authors must use the DergiPark system for all communications.

2. SUBMISSION OF ARTICLES

The Journal of National Education aims to publish high-quality studies that contribute to the education system through science and uphold academic publication ethics. The evaluation and publication process emphasizes impartiality and confidentiality. To submit an article, the following documents must be uploaded to the system via http://www.dergipark.org.tr/milliegitim:

Required Documents

1. Application Petition: The name of the article, type, author names, contact information (e.g., email, phone number, institution), and ORCID information must be included. (File name: Application Petition).

2. Named article: The full text of the article with author names should be submitted in Word format. (File name: Full Text_Named).

3. Untitled article: The full text of the article without author names must also be submitted in Word format. (File name: Full Text_Anonymous).

4. Similarity report: Authors will be directed to intihal.net to obtain a similarity report. This report must be uploaded in PDF format. (File name: Similarity Report).

5. Copyright Transfer Form: The document must include the author(s)' details and signatures. (File name: Copyright Transfer Form).

6. Ethics Committee Permission Certificate: A certificate must be submitted for all articles. If not required, a document explaining the reason must be provided. The institution, date, and decision number of the Ethics Committee must be included in the method section of the article. Permissions for institutional or individual research do not substitute for Ethics Committee approval. (File name: Ethics Committee Permission Document).

7. Research and Application Permission Certificate: Research conducted in institutions affiliated with the Ministry of National Education requires an official certificate. (File name: Research and Application Permission Certificate).

8. Article Application Fee Receipt: As of 15.05.2024, a non-refundable fee is charged for each article submission. It is not refundable in any case. Details are available on the fee policy page. (File name: Receipt).

Authors submitting articles are deemed to accept all conditions specified in the journal's publication principles.